

Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού

Πετώντας με τις λέξεις

Βιβλίο Δασκάλου
Μεθοδολογικές οδηγίες

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	Κλεοπάτρα Διακογιώργη , <i>Λέκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών</i> Θεόδωρος Μπαρής , <i>Εκπαιδευτικός</i> Χαράλαμπος Στεργιόπουλος , <i>Εκπαιδευτικός</i> Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν , <i>Εκπαιδευτικός</i>
ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	Γεωργία Κατσιμαλή , <i>Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Όλγα Μούσιου-Μυλωνά , <i>Σχολική Σύμβουλος</i> Ιωάννης Ντελής-Σμυρίλιος , <i>Εκπαιδευτικός</i>
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	Καλλιόπη Σηφακάκη , <i>Ζωγράφος - Σκιτσογράφος</i>
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Χριστίνα-Χρυσούλα Δελή , <i>Φιλολόγος</i>
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Πέτρος Μπερερής , <i>Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</i> Χρήστος Παπαρίζος , <i>Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</i>
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΥΠΟΕΡΓΟΥ	Ειρήνη Χολέθα-Φιλιπποπούλου , <i>Σχολική Σύμβουλος</i>
ΠΡΟΕΚΤΥΠΩΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Α.Ε.

Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:
«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Δημήτριος Γ. Βλάχος
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο:

«Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου
Γεώργιος Τύπας
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου
Γεώργιος Οικονόμου
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Κλεοπάτρα Διακογιώργη Θεόδωρος Μπαρής
Χαράλαμπος Στεργιόπουλος Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν

ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε. 

Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού
Πετώντας με τις λέξεις

Βιβλίο Δασκάλου
Μεθοδολογικές οδηγίες

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

Περιεχόμενα

Συνοπτικός Πίνακας Περιεχομένου	5
Συγκεντρωτικός Πίνακας Γραμματικής και Λεξιλογίου	11
Εισαγωγικό Σημείωμα	12
Διδακτικές και Παιδαγωγικές Επιλογές	12
Δομή των Εγχειριδίων.....	20
Τεύχος 1	23
Τεύχος 2	33
Τεύχος 3	44
Γλωσσάρι	52
Ενδεικτική Βιβλιογραφία	54

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Α΄ ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
1. Ένα ακόμα σκαλί Κείμενα 1. Ο Σεπτέμβρης 2. Αναμνήσεις του καλοκαιριού 3. Ένα ακόμα σκαλί 4. Ξημερώνει μια νέα μέρα... ώρα για σχολείο 5. Αστραδενή Χρόνος διδασκαλίας: 12-14 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος (βιωματική αναδιήγηση, περιγραφή κτιρίου) Λογοτεχνικά κείμενα (ποίηση, πεζά) Πληροφοριακό κείμενο Άρθρο εφημερίδας Χρηστικό κείμενο	<ul style="list-style-type: none"> - Χρόνοι του ρήματος (ενεστώτας, παρατατικός, εξακολουθητικός μέλλοντας ενεργητικής φωνής) - Επίθετα - Υποκείμενο, αντικείμενο ρήματος της πρότασης - Στίξη (αποσιωπητικά) - Λεξιλόγιο (σύνθετες λέξεις) - Ορθογραφία
2. Ρώπα το νερό... τι τρέχει Κείμενα 1. Το νερό συστήνεται 2. Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα 3. Το νερό στη θρησκεία, στους μύθους και στις παραδόσεις 4. Ο Νεροούλας 5. Το νερό ταξιδεύει Χρόνος διδασκαλίας: 12-14 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος (αφήγηση, περιγραφή επαγγέλματος) Λογοτεχνικά κείμενα (ποίηση, πεζά) Ηλεκτρονικό κείμενο Πληροφοριακά κείμενα Χρηστικά κείμενα Συνέντευξη	<ul style="list-style-type: none"> - Ρήματα β΄ συζυγίας (κυλάω/ώ) - Ανισοσύλλαβα αρσενικά ουσιαστικά - Κατηγορούμενο - Στίξη (κόμμα, παρένθεση, διπλή παύλα) - Λεξιλόγιο (θεματικό λεξιλόγιο, προέλευση και σημασία λέξεων, παρομοίωση, εκφράσεις) - Ορθογραφία (συντομογραφίες, αρκτικόλεξα)
3. Το σχολείο γιορτάζει Κείμενα 1. Οκτώβρης 1940 2. Ημερολόγιον από τον πόλεμον του 1940 3. Για γέλια και για κλάματα... 4. Αντίσταση 5. Ένα στεφάνι για τους ήρωες 6. Γενική έκκληση 7. Τα κάγκελα Χρόνος διδασκαλίας: 2-4 διδακτικές ώρες		

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Α' ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
<p>4. Εμένα με νοιάζει...</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Βροχοσταλίδες 2. Βροχοσταλίδες (συνέχεια) 3. Χρησιμοποίησέ το ξανά... και ξανά... και ξανά... 4. Σκουπίδια στη θάλασσα <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Αναφορικός λόγος (αφήγηση)</p> <p>Λογοτεχνικό κείμενο Ενημερωτικά κείμενα Ηλεκτρονικό κείμενο Άρθρο περιοδικού Ενημερωτικό φυλλάδιο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Προπαροξύτονα αρσενικά σε -ος - Διάκριση αδύνατων τύπων προσωπικών αντωνυμιών και οριστικού άρθρου - Σύνθετες προτάσεις - Ουσιαστικά ως συμπληρώματα άλλων ουσιαστικών - Λεξιλόγιο (παραγωγή ρημάτων από ονόματα) - Ορθογραφία
<p>5. Ασφαλώς... κυκλοφορώ</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Μάθημα Κυκλοφοριακής Αγωγής 2. Στο δρόμο με το Σωτήρη 3. Ένα αλλιώτικο Πάρκο! 4. Ρόδα είναι και γυρίζει <p>Χρόνος διδασκαλίας: 8-10 διδακτικές ώρες</p>	<p>Κατευθυντικός λόγος (κανόνες, οδηγίες) Αναφορικός λόγος (περιγραφή ατυχήματος)</p> <p>Λογοτεχνικό κείμενο Ειδησεογραφικό άρθρο διαδικτύου Σήματα Τροχαίας Φυλλάδιο οδικής κυκλοφορίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ελλειπτικές προτάσεις - Εγκλίσεις (οριστική, υποτακτική, και προστακτική του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής) - Ουδέτερα ανισοσύλλαβα ουσιαστικά σε -μα - Λεξιλόγιο (οικογένειες λέξεων) - Ορθογραφία (προστακτική ρημάτων)

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Β΄ ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
6. Ιστορίες παιδιών Κείμενα 1. Κορίτσι 2. Ο θχρονος ήρωας της Ορλεάνης 3. Το μεγάλο μυστικό 4. Ο αδελφός της Ασπασίας Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος (αφήγηση του ίδιου γεγονότος από διαφορετική οπτική γωνία, αφήγηση μιας περιπέτειας) Λογοτεχνικά κείμενα (πεζά, ποίημα) Ενημερωτικά κείμενα Άρθρα εφημερίδας	<ul style="list-style-type: none"> - Αριθμητικά επίθετα (απόλυτα, τακτικά) - Χρόνοι του ρήματος (αόριστος, συνοπτικός μέλλοντας ενεργητικής φωνής και ενεστώτας, παρατατικός, εξακολουθητικός μέλλοντας παθητικής φωνής) - Λεξιλόγιο (συνώνυμα) - Ορθογραφία (σύνθετες λέξεις με αριθμητικά, το τελικό (ν))
7. Η ελιά Κείμενα 1. Η ελιά 2. Οι μύθοι και η ελιά 3. Η ελιά στην Ελλάδα και στη Μεσόγειο 4. Μαγειρεύουμε με ελαιόλαδο Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες	Κατευθυντικός λόγος (επιχειρηματολογικά κείμενα, συνταγές) Λογοτεχνικό κείμενο (ποίημα) Πραγματολογικά κείμενα Ενημερωτικό κείμενο (άρθρο διαδικτύου)	<ul style="list-style-type: none"> - Κλίση θηλυκών ουσιαστικών σε -α και -η - Κύρια και κοινά ονόματα - Χρόνοι του ρήματος (αόριστος παθητικής φωνής) - Πάθη φωνηέντων - Αυτοπαθείς αντωνυμίες - Ασύνδετο σχήμα - Λεξιλόγιο (θεματικό λεξιλόγιο, προέλευση και σημασία λέξεων, προσωποποίηση) - Ορθογραφία (οικογένειες λέξεων, περιεκτικά ουσιαστικά)
8. Χριστός γεννάται Κείμενα 1. Η νύχτα της γεννήσεως 2. Χριστουγεννιάτικα κάλαντα Κύπρου 3. Ζωγραφίστε τις ευχές σας 4. Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη 5. Η μοσχομυριστή βασιλόπιτα Χρόνος διδασκαλίας: 4-6 διδακτικές ώρες		

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Β΄ ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
<p>9. Η παράσταση αρχίζει</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> Μια περιπέτεια για το Ρωμαιο Ένας Αρλεκίνος από χαρτί Όρνιθες Πρώτη φορά στο θέατρο Ο Κεραμιδοτρέχαλος <p>Χρόνος διδασκαλίας: 12-14 διδακτικές ώρες</p>	<p>Κατευθυντικός λόγος (οδηγίες κατασκευής, επιχειρηματολογικά κείμενα, πρόσκληση)</p> <p>Αναφορικός λόγος (σύνθεση παραμυθιού)</p> <p>Λογοτεχνικά κείμενα (πεζά, θεατρικό κείμενο)</p> <p>Κείμενα εφημερίδων (στήλες «θεάματα»)</p> <p>Αστεία εικονογραφημένη ιστορία (κόμικ)</p> <p>Κείμενα ιστοσελίδων διαδικτύου</p> <p>Διαφημιστική αφίσα</p> <p>Πρόσκληση θεατρικής παράστασης</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Χρονικά επιρρήματα - Ευθύς και πλάγιος λόγος - Ερωτηματικές αντωνυμίες - Χρόνοι του ρήματος (παρακείμενος, υπερσυντέλικος ενεργητικής και παθητικής φωνής) - Ρήματα (εγκλίσεις) [Ε] - Σημεία στίξης [Ε] - Λεξιλόγιο (θεματικό λεξιλόγιο) - Ορθογραφία (σύνθεση λέξεων)
<p>10. Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> Παιχνίδια με τις λέξεις Γλωσσική αυτοβιογραφία Χορεύοντας... με ανήκουστους ήχους Γραφή, η μνήμη των ανθρώπων <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Αναφορικός λόγος (αφήγηση)</p> <p>Λογοτεχνικά κείμενα (ποιήμα, αυτοβιογραφία)</p> <p>Ενημερωτικά κείμενα (άρθρο εφημερίδας, άρθρα διαδικτύου)</p> <p>Πραγματολογικά κείμενα (εγκυκλοπαιδικά, ιστορικά)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Αόριστες αντωνυμίες - Τροπικά επιρρήματα, ενεργητικές μετοχές, εμπρόθετοι προσδιορισμοί - Χρονικές προτάσεις - Το αχώριστο μόριο α (αν-) - Λεξιλόγιο (προέλευση και σημασία λέξεων, μεταφορικός λόγος, αντίθετα) - Ορθογραφία (συλλαβισμός)

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
<p>11. Γελάσαμε με την ψυχή μας</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο Μπελάς κι ο Ρουμποτύρης 2. Ο Αργύρης και το πρόβλημα 3. Φρουτοπία 4. Τρύπωνας ο φαφαγάλος <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Αναφορικός λόγος (περιγραφή ζώου)</p> <p>Λογοτεχνικά κείμενα</p> <p>Αστείες εικονογραφημένες ιστορίες (κόμικς)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος - Επιφωνήματα - Επίθετα [Ε] - Ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα [Ε] - Χρόνοι του ρήματος (αόριστος ενεργητικής και παθητικής φωνής) [Ε] - Ανώμαλα ρήματα - Λεξιλόγιο (ορισμοί λέξεων - Οι ήχοι σαν λέξεις) - Ορθογραφία (στιξη)
<p>12. Χαίρε, ω χαίρε, Ελευθεριά!</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Έτσι σώθηκε το έθνος 2. Εμείς δεν προσκυνούμε 3. Ο τρελός μπουρλοτιέρης 4. Του Διάκου <p>Χρόνος διδασκαλίας: 2-4 διδακτικές ώρες</p>		
<p>13. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίδιοι</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Όλου του κόσμου τα παιδιά 2. Το σχολείο του κόσμου 3. Τα Δικαιώματα των παιδιών 4. Η 5^η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Κατευθυντικός λόγος</p> <p>Πληροφοριακά κείμενα (άρθρο διαδικτύου)</p> <p>Εγκυκλοπαιδικά κείμενα</p> <p>Λογοτεχνικά κείμενα</p> <p>Αφίσα</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Οριστικές αντωνυμίες - Ειδικοί σύνδεσμοι - Χρόνοι ρημάτων [Ε] - Υποκείμενο του ρήματος της πρότασης [Ε] - Λεξιλόγιο (οικογένειες λέξεων) - Ορθογραφία (πού-που, πώς-πως)

Συνοπτικός πίνακας περιεχομένου

Α' ΤΕΥΧΟΣ • Πετώντας με τις λέξεις

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
<p>14. Το ανθρώπινο θαύμα</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ύμνος στον άνθρωπο 2. Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα 3. Μια παράξενη παραγγελία 4. Το διαδίκτυο <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Αναφορικός λόγος (περιγραφή) Κατευθυντικός λόγος (επιχειρηματολογία)</p> <p>Κείμενα από παιδικές εγκυκλοπαίδειες Λογοτεχνικά Κείμενα από διάφορες ιστοσελίδες</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Σύνδεσμοι (συμπλεκτικοί-αντιθετικοί) - Παθητική μετοχή - Αναφορικές αντωνυμίες - Χρόνοι του ρήματος (συντελεσμένος μέλλοντας) - Οι μελλοντικοί χρόνοι [Ε] - Λεξιλόγιο (οικογένειες λέξεων, θεματικό λεξιλόγιο) - Ορθογραφία (ρημάτων, μετοχών)
<p>15. Χριστός Ανέστη!</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ανάσταση 2. Πρωτότυπα πασχαλινά αυγά 3. Πασχαλινά έθιμα <p>Χρόνος διδασκαλίας: 2-4 διδακτικές ώρες</p>		
<p>16. Ταξίδια στην Ελλάδα</p> <p>Κείμενα</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Το παραδεισένιο Πήλιο 2. Η Ρόδος 3. Ταξιδιωτικές εντυπώσεις 4. Άνοιξη του Αιγαίου τη θύρα <p>Χρόνος διδασκαλίας: 10-12 διδακτικές ώρες</p>	<p>Αναφορικός λόγος (Αφήγηση με στοιχεία περιγραφής)</p> <p>Λογοτεχνικά κείμενα Τουριστικός χάρτης Ταξιδιωτικός οδηγός</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Το επίθετο ο πολύς, η πολλή, το πολύ - Βαθμοί επιθέτων - Ανώμαλα παραθετικά, επίθετα που δεν σχηματίζουν παραθετικά - Εθνικά ουσιαστικά - Η λειτουργία του επιθέτου - Διάκριση επιθέτων-μετοχών [Ε] - Κλίση ουσιαστικών [Ε] - Τα μέρη του λόγου [Ε] - Λεξιλόγιο (Παρομοιώσεις, Αντίθετα) - Ορθογραφία

Συγκεντρωτικός πίνακας Γραμματικής και Λεξιλογίου

• **Αντωνυμίες**

ερωτηματικές (2.9.5 Β. Μ.)

αναφορικές (3.14.2 Β. Μ./2.14.2 Τ. Ε.)

αόριστες (2.10.2 Β. Μ./2.10.2 Τ. Ε.)

οριστικές (3.13.2 Β. Μ.)

αυτοπαθείς (2.7.2 Β. Μ.)

• **Αντίθετα** (3.11.1 Β. Μ. / 3.16.3 Β. Μ.)• **Αντικείμενο** (1.1.5 Β. Μ./1.1.5 Τ. Ε./1.2.1 Τ. Ε.)• **Άρθρα**

διάκριση οριστικού άρθρου-προσωπικής αντωνυμίας (1.4.3 Β. Μ.)

οριστικό - αόριστο άρθρο (2.10.2 Τ. Ε.)

• **Αρκτικόλεξα** (1.2.5 Τ. Ε.)• **Ασύνδετο σχήμα** (2.7.2 Β. Μ.)• **Πρόταση**

απλή-σύνθετη πρόταση (1.4.3 Β. Μ./1.5.1 Τ. Ε./ 3.13.3 Β. Μ.)

ελλειπτική πρόταση (1.5.1 Β. Μ./1.5.1 Τ. Ε.)

χρονικές προτάσεις (2.10.4 Β. Μ./ 2.10.4 Τ. Ε.)

• **Επίθετα**

κλίση επιθέτων σε -ινος,-η,-ο/-ινός,-ή,-ό (1.1.5 Β. Μ.)

παραθετικά (3.16.2 Β. Μ./ 3.16.3 Β. Μ.)

το επίθετο ο πολύς-η πολλή-το πολύ (2.16.3 Τ. Ε.)

αριθμητικά επίθετα απόλυτα και τακτικά (2.6.2 Β. Μ.)

• **Επιρρήματα**

χρονικά επιρρήματα (2.9.2 Β. Μ.)

τροπικά επιρρήματα (2.10.3 Β. Μ./2.10.3 Τ. Ε.)

• **Επιφωνήματα** (3.11.3 Β. Μ.)• **Ευθύς-πλάγιος λόγος** (2.9.3 Β. Μ./2.9.3 Τ. Ε.)• **Κατηγορούμενο** (1.2.1 Β. Μ./1.2.1 Τ. Ε./ 3.16.1 Β. Μ.)• **Ομόηχος λέξεις** (3.13.1 Β. Μ.)• **Ουσιαστικά**

ουσιαστικά σε γενική πτώση: υποκειμενική-αντικειμενική (1.4.1 Β. Μ./1.4.2 Β. Μ./1.4.2 Τ. Ε./1.5.3 Τ. Ε.)

αρσενικά προπαροξύτονα σε -ος (1.4.1 Β. Μ./1.4.1 Τ. Ε.)

αρσενικά σε -ας (1.2.4 Β. Μ.)

ουδέτερα σε -υ (1.4.2 Β. Μ.)

ουδέτερα σε -μα (1.5.3 Β. Μ./3.11.2 Β. Μ.)

ουδέτερα σε -ος (3.11.4 Β. Μ.)

εθνικά ουσιαστικά (2.7.3 Β. Μ./3.16.4 Β. Μ./1.7.3 Τ. Ε.)

περικεκτικά (2.7.3 Β. Μ.)

θηλυκά σε -η (2.7.4 Β. Μ.)

θηλυκά σε -α (1.7.2 Τ. Ε.)

κύρια ονόματα (2.7.3 Β. Μ./1.7.3 Τ. Ε.)

• **Πάθη φωνηέντων** (2.7.1 Β. Μ./1.7.1 Τ. Ε.)• **Παραγωγή**

ρήματα από ουσιαστικά και επίθετα (1.4.2 Β. Μ.)

υποκοριστικά (2.7.4 Β. Μ.)

• **Προθέσεις** (2.10.3 Β. Μ.)• **Ρήματα**

ενεστώτας (1.1.3 Β. Μ./1.1.3 Τ. Ε./ 2.6.3 Β. Μ./ 1.6.3 Τ. Ε.)

παρατατικός (1.1.3 Β. Μ./1.1.3 Τ. Ε./ 2.6.3 Β. Μ./1.6.3 Τ. Ε.)

αόριστος (2.6.2 Β. Μ./ 1.6.2 Τ. Ε./ 2.7.4 Β. Μ.)

μέλλοντας εξακολουθητικός (1.1.3 Β. Μ./1.1.3 Τ. Ε./ 2.6.2 Β. Μ./ 2.6.3 Β. Μ./ 1.6.3 Τ. Ε./ 3.14.4 Β. Μ.)

μέλλοντας συνοπτικός (2.6.2 Β. Μ./ 1.6.2 Τ. Ε./ 3.14.4 Β. Μ.)

μέλλοντας συντελεσμένος (3.14.4 Β. Μ.)

παρακείμενος (2.9.1 Β. Μ.)

υπερσυντέλικος (2.9.4 Β. Μ.)

ενεστώτας-παρατατικός ενεργητικής φωνής ρημάτων

σε -άω/ώ (1.2.2 Β. Μ./1.2.2 Τ. Ε.)

εγκλίσεις ενεστώτα ενεργητικής φωνής (1.5.2 Β. Μ./1.5.2 Τ. Ε.)

εγκλίσεις αορίστου ενεργητικής-παθητικής φωνής

(2.9.2 Β. Μ./ 2.7.4 Β. Μ.)

μετοχές (2.10.3 Β. Μ./ 2.10.3 Τ. Ε./3.14.3 Β. Μ./3.16.3 Β. Μ./2.16.1 Τ. Ε.)

ανάμεσα ρήματα (3.11.4 Β. Μ. / 2.11.4 Τ. Ε.)

• **Σημεία στίξης**

αποσιωπητικά (1.1.4 Β. Μ./3.11.3 Β. Μ.)

θαυμαστικό (3.11.3 Β. Μ./ 2.9.1 Τ. Ε./2.11.4 Τ. Ε.)

ερωτηματικό (2.9.5 Β. Μ./2.9.1 Τ. Ε./2.11.4 Τ. Ε.)

παρένθεση (1.2.3 Τ. Ε.)

κόμμα (1.2.3 Τ. Ε./2.9.1 Τ. Ε./2.11.4 Τ. Ε.)

διπλή παύλα (1.2.3 Τ. Ε.)

παύλα (2.11.4 Τ. Ε.)

• **Συλλαβισμός** (2.9.5 Β. Μ./2.10.4 Β. Μ.)• **Σύνδεσμοι**

χρονικοί (2.10.4 Β. Μ./2.10.4 Τ. Ε.)

συμπλεκτικοί (3.14.3 Β. Μ./2.14.3 Τ. Ε.)

ειδικοί (3.13.4 Β. Μ./2.14.2 Τ. Ε.)

αντιθετικοί σύνδεσμοι (3.14.3 Β. Μ./2.14.3 Τ. Ε.)

• **Σύνθετες λέξεις** (1.5.1 Β. Μ./1.5.1 Τ. Ε./1.6.2 Τ. Ε./2.10.2 Τ. Ε./ 2.11.2 Τ. Ε./ 2.14.2 Τ. Ε.)• **Συντομογραφίες** (1.2.5 Β. Μ.)• **Συνώνυμα** (3.14.1 Β. Μ. /3.16.1 Β. Μ.)• **Σχήματα λόγου**

παρομοίωση (1.2.2 Β. Μ./1.2.2 Τ. Ε./3.16.1 Β. Μ.)

προσωποποίηση (1.7.1 Τ. Ε.)

κυριολεξία- μεταφορά (2.10.1 Β. Μ./2.10.1 Τ. Ε.)

• **Τελικό -ν** (1.6.1 Τ. Ε.)• **Υποκείμενο** (1.1.2 Β. Μ./1.1.2 Τ. Ε./1.1.4 Τ. Ε./1.2.1 Τ. Ε./ 3.13.2 Β. Μ.)

Στον παραπάνω πίνακα ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί στο τεύχος, ο δεύτερος στη θεματική ενότητα και ο τρίτος στο κεφάλαιο.
Β. Μ.: Βιβλίο Μαθητή και Τ. Ε. Τετράδιο Εργασιών

Εισαγωγικό σημείωμα

Το Βιβλίο του Δασκάλου απευθύνεται στο δάσκαλο και έχει ως στόχο να προτείνει κάποιους τρόπους αξιοποίησης του υλικού που περιέχεται στο Βιβλίο του Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών. Είναι βέβαιο, όμως, ότι εναλλακτικούς τρόπους μπορεί να προτείνει και ο ίδιος ο δάσκαλος κρίνοντας πάντοτε με βάση το επίπεδο και τις ανάγκες της τάξης του. Η βασική αρχή που διέπει τη συγγραφή του Βιβλίου του Δασκάλου είναι ότι η δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού υλικού δεν είναι μια. Γι' αυτό και στόχος του είναι να αποτελέσει ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο δουλειάς και όχι ένα περιχαρακωμένο και άκαμπτο πλαίσιο εργασίας.

Το Βιβλίο του Μαθητή. Περιέχει έναν αριθμό κειμένων για την επεξεργασία των οποίων προτείνεται ένας αριθμός ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Όμως και το υλικό και οι ασκήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν ή ακόμα και να αντικατασταθούν¹. Αυτό ισχύει ειδικά για τα αποσπάσματα δημοσιογραφικού λόγου ή για τα χρηστικά κείμενα εξαιτίας του πιο επικαιρικού τους χαρακτήρα σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη κειμένων του Βιβλίου. Ισχύει επίσης για κάποιες ασκήσεις που μπορούν να φανούν πολύ εύκολες ή πολύ δύσκολες για το επίπεδο μιας συγκεκριμένης τάξης και τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να αντικαταστήσει με άλλες καταλληλότερες. Και εδώ ο δάσκαλος είναι αυτός που θα κρίνει και θα αποφασίσει.

Το Τετράδιο Εργασιών περιέχει ασκήσεις και δραστηριότητες που συνδέονται οργανικά με το βασικό υλικό και τις βασικές δραστηριότητες που προτείνονται στο Βιβλίο του Μαθητή. Περιέχει το σύνολο σχεδόν των ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου ενώ οι υπόλοιπες ασκήσεις του είναι εμπειδωτικές των ασκήσεων του Βιβλίου του Μαθητή ή ασκήσεις που τις συμπληρώνουν και τις εμπλουτίζουν. Εκτός από τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου οι οποίες είναι απαραίτητο να γίνονται κάθε φορά, στις υπόλοιπες ασκήσεις η ευελιξία του δασκάλου στο Τετράδιο Εργασιών είναι μεγάλη υπό την έννοια του ότι, αν ο ίδιος κρίνει ότι οι διδακτικοί του στόχοι επιτυγχάνονται με μία δύο ασκήσεις, τότε δεν είναι απαραίτητο να κάνει όλες όσες προτείνονται σε αυτό.

Διδακτικές και παιδαγωγικές επιλογές

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία που διέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι τόσο η εξοικείωση των μαθητών με τη δομή του γλωσσικού συστήματος όσο και η άσκησή τους στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτό το σύστημα για να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Και είναι κυρίως αυτό το δεύτερο στο οποίο δίνεται έμφαση εφόσον μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δομή και τη λειτουργία της.

Βασική επιδίωξη, λοιπόν, της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, προσαρμοσμένο στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, για ποιο θέμα, πού, πότε) καθώς και η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο ο λόγος αυτός διαφοροποιείται ως προς το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη δομή και το ύφος ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρεται.

Στόχος της συγγραφής ενός εγχειριδίου της γλώσσας είναι να υπηρετήσει το σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Και βέβαια, αυτό το εγχείρημα δεν μπορεί να πετύχει, αν δε βασίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και σε συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με τους βασικούς άξονες και τους διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες καθοδήγησαν τις διδακτικές μας επιλογές στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Κείμενα

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, η προσέγγιση που υιοθετείται στο βιβλίο είναι κειμενοκεντρική εφόσον μόνον αυτή αναδεικνύει την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να φανεί, κάθε φορά που γίνεται η επεξεργασία ενός κειμένου, το ότι το περιεχόμενό του, η δομή του και το ύφος του, είναι συνάρτηση του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτό το κείμενο έχει παραχθεί.

Τα κείμενα που προτείνονται είναι αυθεντικά και εκπροσωπούν τα δύο βασικά είδη λόγου, δηλαδή τον αναφορικό (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση) και τον κατευθυντικό (πρόσκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία) και όλα τα είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, επεξηγηματικά, κείμενα στα οποία δίνονται οδηγίες, επιχειρηματολογικά) (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α΄, σ. 373).

Ο αναφορικός λόγος αναφέρεται σε καταστάσεις, συμβάντα, πράγματα, πρόσωπα, ενώ ο κατευθυντικός έχει ως

¹ Σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα, μέχρι και το 25% των κειμένων μπορεί να αντικατασταθεί.

στόχο να οδηγήσει τον αποδέκτη στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή στην αλλαγή μιας προηγούμενης συμπεριφοράς.

Κάθε κειμενικό είδος χαρακτηρίζεται από μια τυπική οργάνωση, γνωστή ως υπερδομή του κειμενικού είδους. Η υπερδομή είναι η αναγνωρίσιμη δομή που έχουν όλα τα κείμενα τα οποία ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Απαρτίζεται από τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους τα οποία, οργανωμένα με ένα συγκεκριμένο τρόπο στα κείμενα αυτά, εξασφαλίζουν την κειμενική συνοχή και την ιδιαιτερότητα του ύφους τους.

Στόχος της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών είναι ο μαθητής να εξοικειωθεί με το ξεχωριστό σχήμα οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους καθώς επίσης και με τα γλωσσικά στοιχεία που το υποστηρίζουν.

Τα **αφηγηματικά κείμενα** αναπτύσσονται γύρω από ένα χρονικό άξονα, ο οποίος πραγματώνεται γλωσσικά με τη χρήση επιρρημάτων, χρονικών συνδέσμων ή φράσεων καθώς και με την εναλλαγή παρελθοντικών - συνηθέστερα - χρόνων (του παρατατικού και του αόριστου) ή του ιστορικού ενεστώτα. Στο συντακτικό επίπεδο, ιδιαίτερα συχνή είναι η χρήση της υποτακτικής σύνδεσης (χρονικές και αιτιολογικές προτάσεις), ενώ, στο λεξιλογικό επίπεδο, χρησιμοποιούνται ρήματα που δηλώνουν δράση, σκέψη και συναισθήματα.

Τα **περιγραφικά κείμενα** αναπτύσσονται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης στο χώρο των στοιχείων που περιγράφονται. Η συσχέτιση αυτή δηλώνεται γλωσσικά με τη χρήση τοπικών ή επιρρηματικών φράσεων. Ο συνηθέστερος στη χρήση χρόνος είναι ο Ενεστώτας. Σε συντακτικό επίπεδο, η χρήση της παρατακτικής σύνδεσης είναι κυρίαρχη. Σε λεξιλογικό επίπεδο, χρησιμοποιούνται ρήματα αίσθησης και επίθετα ο συνδυασμός των οποίων προσδίδει ζωντάνια στην περιγραφή.

Τα κείμενα που δίνουν **εντολές** ή στα οποία υπάρχουν παρακλήσεις παρουσιάζουν συνήθως μια απλή συντακτική δομή, ενώ συχνή είναι και η χρήση σύντομων και μονολεκτικών φράσεων. Οι εγκλίσεις που προτιμούνται είναι η Προστακτική, η Υποτακτική και η Οριστική.

Τα κείμενα που δίνουν **οδηγίες** στηρίζονται στη χρονική αλληλουχία των ενεργειών που απαιτούνται για τη μεταβολή μιας κατάστασης, από το αρχικό της σημείο μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Ο χρόνος που προτιμάται είναι ο Ενεστώτας και οι εγκλίσεις που χρησιμοποιούνται είναι η Οριστική, η Υποτακτική και η Προστακτική.

Τα **επιχειρηματολογικά κείμενα** αποτελούν την πιο σύνθετη μορφή κατευθυντικού λόγου και αναπτύσσονται γύρω από τον άξονα της λογικής συσχέτισης των δεδομένων με ταυτόχρονη παράθεση επιχειρημάτων για την υποστήριξη κάποια άποψης, ιδέας, σκοπού. Γι' αυτό, συχνή είναι η χρήση αιτιολογικών προτάσεων και συνδέσμων. Μεγάλη επίσης είναι η χρήση της απρόσωπης σύνταξης, η οποία σε συνδυασμό με τον ενεστώτα, που είναι ο κυρίαρχος χρόνος, δηλώνει την αναφορά σε αλήθειες καθολικής ισχύος.

Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να τονισθεί ότι τα κειμενικά είδη μολονότι είναι διακριτά - όπως άλλωστε φαίνεται και στην παραπάνω ταξινόμηση - δεν είναι αλληλοαποκλειόμενα. Αντίθετα, συχνά τα κείμενα είναι μικτά. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός π.χ. από τα αμιγώς αφηγηματικά ή τα αμιγώς περιγραφικά κείμενα, υπάρχουν κείμενα τα οποία συνδυάζουν π.χ. την αφήγηση με την περιγραφή ή την περιγραφή με την επιχειρηματολογία.

Δραστηριότητες

Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης στο μαθητή είναι βασικοί στόχοι των ασκήσεων και δραστηριοτήτων, έτσι όπως έχουν σχεδιαστεί. Οι ασκήσεις καλύπτουν όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό). Είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, έτσι ώστε ακόμα και οι πιο αδύνατοι μαθητές, οι μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι σε θέση κάποιες από αυτές να τις επεξεργαστούν. Επίσης, προτείνονται αρκετές ασκήσεις που να καλύπτουν μια βασική συνιστώσα του Προγράμματος Σπουδών που είναι η Διαθεματικότητα.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, η Διαθεματική Προσέγγιση είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικείμενου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας.

Τέλος ενδιαφέρον επιδεικνύεται από το εγχειρίδιο στις ασκήσεις αντιγραφής οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας ελέγχου της προσοχής τους. Οι ασκήσεις που προτείνονται δεν είναι σχεδόν ποτέ ασκήσεις αντιγραφής παλαιού τύπου αλλά απαιτούν την νοηματική ή/και μορφική επεξεργασία του κειμένου.

Από τις ασκήσεις - δραστηριότητες άλλες γίνονται ατομικά και άλλες ομαδοσυνεργατικά (σε ζευγάρια ή σε ομάδες).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις ομαδικές δραστηριότητες για τη δυνατότητα που προσφέρουν σε κάθε ένα παιδί που συμμετέχει στην ομάδα να αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Η ανάγκη να ανταποκριθεί σ' αυτό το ρόλο το κινητοποιεί, με τον πλέον φυσικό τρόπο, να κατανοήσει και να παραγάγει λόγο αποτελεσματικό και οπωσδήποτε προσαρμοσμένο στη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας.

Προβλέπονται επίσης, σε όποια ενότητα δίνεται η ευκαιρία, δραστηριότητες δραματοποίησης που αξιοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολλών τύπων δεξιοτήτων σ' αυτά όπως γνωστικών, κοινωνικών, ψυχοκινητικών.

Οργανωτικό πλαίσιο των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι το κείμενο. Η εκφώνηση των ασκήσεων εντάσσεται, πλην μεμονωμένων περιπτώσεων, μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και οι δραστηριότητες εξυπηρετούν, τις περισσότερες φορές, ένα επικοινωνιακό σκοπό.

Οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι οι εξής:

- δραστηριότητες νοηματικής και δομικής επεξεργασίας του κειμένου
- δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
- δραστηριότητες σχετικές με την γραμματική της λέξης και της πρότασης (μορφολογία και σύνταξη)
- λεξιλογικές και ορθογραφικές δραστηριότητες
- δραστηριότητες αξιολόγησης

A) Δραστηριότητες νοηματικής και δομικής επεξεργασίας του κειμένου

Τα κείμενα κάθε ενότητας συνοδεύονται πάντα από ερωτήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές αναζητούν μέσα σ' αυτό πληροφορίες που τους επιτρέπουν να απαντήσουν, προφορικά ή γραπτά, στις ερωτήσεις των ασκήσεων κατανόησης. Οι ερωτήσεις αυτές άλλοτε είναι απλές του τύπου «πόσα πρόσωπα υπάρχουν στην ιστορία» ή «ποιο είναι το θέμα της ιστορίας» και άλλοτε δυσκολότερες όπως π.χ. «σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται ότι ο ήρωας είναι χαρούμενος». Ειδικότερα στις πιο απαιτητικές ερωτήσεις, οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους και ενθαρρύνονται να διατυπώσουν κρίσεις π.χ. σε σχέση με κάποια ενέργεια ή συναισθηματική αντίδραση κάποιου από τους ήρωες της ιστορίας.

Επιπλέον, όποτε δίνεται η ευκαιρία από τα κείμενα, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα πάνω σε θέματα γενικότερου προβληματισμού, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά. Τέλος, σημασία αποδίδεται και στη διατύπωση από τους μαθητές απόψεων και κρίσεων πάνω σε ένα κείμενο, π.χ. ένα ποίημα καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να μεταδώσουν λεκτικά στους άλλους (κυρίως στους συμμαθητές τους) την ευχαρίστηση που παίρνουν από αυτό.

Εκτός από νοηματική, γίνεται επεξεργασία του κειμένου και στο επίπεδο της δομής του. Στόχος αυτής της επεξεργασίας είναι η άσκηση των μαθητών στον εντοπισμό των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου και στη σύνδεσή τους με τα χαρακτηριστικά της υπερδομής του κειμενικού είδους στο οποίο αυτό το κείμενο ανήκει.

Αυτό θα επιτρέψει στους μαθητές όχι μόνο να αναγνωρίζουν τα κειμενικά είδη αλλά και να τα διακρίνουν μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα θα αποτελέσει την προϋπόθεση παραγωγής, από τους ίδιους τους μαθητές, κειμένων που ανήκουν σε ένα κειμενικό είδος. Έτσι, ερχόμενοι οι μαθητές σε επαφή με πολλά διαφορετικά κείμενα που ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος π.χ. στην περιγραφή (περιγραφή προσώπου, αντικειμένου, κτιρίου, ζώου, φυτού, γεγονόςτος) οδηγούνται - με τη βοήθεια βέβαια και της ρητής διδασκαλίας - στην εξοικείωση με τα δομικά χαρακτηριστικά αυτού του κειμενικού είδους. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές έχοντας εξοικειωθεί με τα δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμενικού είδους, π.χ. με την περιγραφή, γίνονται ικανοί να παραγάγουν οι ίδιοι, προφορικά ή γραπτά, διαφορετικά κείμενα που ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος, δηλαδή διαφορετικές περιγραφές.

Οι ασκήσεις που προτείνονται για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου είναι διαφόρων τύπων: σε κάποιες από αυτές οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν να κάνουν με τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου, ενώ σε άλλες να εντοπίσουν σε ένα κείμενο τα δομικά του χαρακτηριστικά και να το κατατάξουν με βάση αυτά στο κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει.

Η αναγνώριση των κειμενικών ειδών και η διάκριση ανάμεσά τους είναι ένας από τους στόχους της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών. Ένας άλλος, όμως, είναι να καταλάβουν οι μαθητές την αλληλεπίδραση των κειμενικών ειδών. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα (βλ. σελ. 13) παρά την απόλυτη διακριτότητά τους, τα κειμενικά είδη δεν αλληλοαποκλείονται.

Κύριο ενδιαφέρον της επεξεργασίας ενός κειμενικού είδους μέσα στην τάξη είναι η επισήμανση των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν ποια είναι τα κατ' εξοχήν γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα αφηγηματικά κείμενα, στα περιγραφικά κείμενα, στα επιχειρηματολογικά κείμενα ή στα κείμενα

που δίνουν οδηγίες. Η σύνδεση κειμενικών ειδών και γλωσσικών μέσων επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνον να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα των τελευταίων μέσα στα κείμενα αλλά και να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στην παραγωγή των δικών τους κειμένων.

Β) Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

Βασικός στόχος των δραστηριοτήτων επεξεργασίας του κειμένου και κυρίως στο επίπεδο της δομής του είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές. Κάθε κείμενο που διδάσκεται στο εγχειρίδιο αποτελεί το πλαίσιο, την ευκαιρία, το πρόσχημα για την παραγωγή από τους μαθητές του δικού τους κειμένου. Η παραγωγή κειμένου, όποια και αν είναι η έκταση και η μορφή του, δεν γίνεται ποτέ χωρίς ένα επικοινωνικό σκοπό. Ο σκοπός αυτός απορρέει άμεσα ή έμμεσα από το κείμενο που έχει νωρίτερα επεξεργαστεί η τάξη κατά τρόπο ώστε οι μαθητές να μη γράφουν ποτέ χωρίς να ξέρουν σε ποιον και γιατί. Αντίθετα, η όλη διαδικασία της παραγωγής λόγου εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (δίνεται ποιος μιλάει ή γράφει σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και ποτέ). Αυτό είναι που δίνει νόημα στην παραγωγή κειμένου από τους μαθητές καθώς και η σύνδεση των κειμένων που παράγουν με τη σύγχρονη και τη μελλοντική τους ζωή.

Προϋπόθεση μιας επιτυχούς συγγραφικής διαδικασίας είναι να έχουν οι μαθητές επαρκή αντίληψη των δομικών χαρακτηριστικών που οφείλει να έχει το κείμενο που θα παραγάγουν, ανάλογα με το είδος στο οποίο ανήκει. Αυτό κατ' αρχάς επιχειρείται με την, προηγηθείσα της συγγραφής, επεξεργασία κειμένων που ανήκουν στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται αναφορά και σχολιασμός των δομικών του χαρακτηριστικών. Εν συνεχεία, κατά τη φάση της συγγραφής προσφέρεται καθοδήγηση στους μαθητές, υπό μορφή ερωτήσεων (που συνήθως περιέχονται μέσα σε συννεφάκια) οι οποίες τους υπενθυμίζουν τα στοιχεία που θα πρέπει να εμπεριέχονται στο κείμενό τους.

Ενδιαφέρον είναι να επισημάνουμε εδώ ότι παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού, έχουμε καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής ενός κειμένου και στο προσυγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο. Στη φάση της προετοιμασίας του κειμένου, όταν οι ιδέες των μαθητών δεν έχουν ακόμα κειμενοποιηθεί έστω και σε μια πρώτη μορφή, οι μαθητές παράγουν διαφορετικές μορφές λόγου είτε συζητώντας στην τάξη είτε καταγράφοντας τις ιδέες τους στο χαρτί. Στη φάση της αξιολόγησης του γραπτού και ιδιαίτερα στη φάση της βελτίωσης του κειμένου, οι μαθητές παράγουν επίσης διαφορετικές μορφές λόγου είτε συζητώντας στην τάξη για τα κριτήρια ποιότητας του λόγου είτε ξαναγράφοντας μέρος ή και ολόκληρο το κείμενο, αν το κείμενο που παρήγαγαν δεν ανταποκρίνεται σ' αυτά τα κριτήρια (βλ. σελ. 19).

Σ' αυτό το σημείο, χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι, όταν μιλάμε για παραγωγή κειμένου, δεν εννοούμε κατ' ανάγκη την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές, έχοντας ως βάση το θέμα μιας ιστορίας, να γράψουν την αρχή της, τη συνέχεια της ή το τέλος της. Και ενώ κάτι τέτοιο φαίνεται απλούστερο από την συγγραφή μιας ιστορίας από την αρχή ως το τέλος, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα απαιτητικότερο έργο. Και αυτό, γιατί η διεκπεραίωση του απαιτεί από τους μαθητές την κατανόηση και την ανάλυση του δεδομένου κειμένου και τη σύνθεση λόγου με συγκεκριμένους περιορισμούς. Έτσι, αν πρόκειται π.χ. για μια αφήγηση, οι μαθητές οφείλουν να εντοπίσουν στοιχεία όπως το ποιος είναι ο αφηγητής, ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο, σε ποια εποχή και σε ποιο μέρος λαμβάνει χώρα η δράση, ποιο είναι το περιεχόμενο της αφήγησης ή τι συμβαίνει τη στιγμή όπου διακόπτεται, για τι είδους αφήγηση πρόκειται, ποια είναι τα στοιχεία της δομής που έχουν προηγηθεί, ποιος είναι ο χρόνος που έχει χρησιμοποιηθεί από τον αφηγητή. Όλα αυτά τα στοιχεία, που αποτελούν επιλογές του συγγραφέα του κειμένου, συνιστούν ταυτόχρονα περιορισμούς που οι μαθητές οφείλουν να λάβουν υπ' όψιν τους για τη διατήρηση της κειμενικής συνοχής και του ύφους του κειμένου που πρόκειται να συνθέσουν. Η έννοια του περιορισμού βέβαια δεν είναι αντίθετη με αυτή της δημιουργικότητας αφού, όπως και στην εξ ολοκλήρου συγγραφή ενός κειμένου, οι μαθητές πρέπει να επιστρατεύσουν τη φαντασία τους, ώστε να επινοήσουν έναν ενδιαφέροντα και πρωτότυπο τρόπο να ξεκινήσουν, να συνεχίσουν ή να τελειώσουν μια ιστορία.

Άλλες δραστηριότητες παραγωγής λόγου που προτείνονται στο εγχειρίδιο είναι αυτές του μετασχηματισμού ενός κειμενικού είδους σε ένα άλλο π.χ. μιας αφήγησης σε μια περιγραφή ή σε θεατρικό διάλογο.

Ο τύπος και η έκταση των κειμένων που καλούνται οι μαθητές να παραγάγουν ποικίλλει. Μπορεί να είναι ένα εκτεταμένο κείμενο, μπορεί όμως να είναι τόσο μικρό όσο ένας τίτλος άρθρου ή μια λεζάντα. Επίσης, όπως τα κείμενα που προτείνονται στο Βιβλίο του Μαθητή, έτσι και τα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παραγάγουν ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους κειμένων: ιστορία, παραμύθι, ποίημα, διάφορες περιγραφές, χιουμοριστική ιστορία, περιπέτεια, κείμενο για ένα κόμικ, θεατρικό διάλογο, άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό, ερωτήσεις μιας συνέντευξης, καταγραφή μιας συνέντευξης, γράμμα, ταξιδιωτική κάρτα, ημερολόγιο, οδηγίες για κατασκευές, σκηνικές οδηγίες, στίχους τραγουδιού (βλ. πανοραμικό πίνακα).

Τέλος, αυτό στο οποίο το εγχειρίδιο δίνει έμφαση είναι στην προσπάθεια του μαθητή να παραγάγει όχι μόνο ένα

κείμενο σύμφωνο με τις συμβάσεις που διέπουν κάθε κειμενικό είδος αλλά ένα κείμενο κατανοητό, ευχάριστο και ενδιαφέρον γι' αυτούς που θα το ακούσουν ή θα το διαβάσουν, ένα κείμενο που κυρίως ικανοποιεί αυτόν τον ίδιο.

Γ) Δραστηριότητες σχετικές με την γραμματική (μορφολογία και σύνταξη)

Οι δραστηριότητες οι σχετικές με τη γραμματική (μορφολογία και σύνταξη) που προτείνονται στο εγχειρίδιο απορρέουν και αυτές από το κείμενο εφόσον, σύμφωνα με τις αρχές της λειτουργικής - επικοινωνιακής προσέγγισης, μόνο μέσα σ' αυτό οι μαθητές συνειδητοποιούν τη λειτουργία των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος. Μαθαίνουν π.χ. για τη λειτουργία των χρόνων ή των εγκλίσεων, των επιθέτων και των συνδέσμων, μαθαίνουν για τη λειτουργία των κύριων και των δευτερευουσών προτάσεων, του ευθέου και του πλάγιου λόγου, μαθαίνουν για τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία γίνονται γλωσσικά μέσα που πραγματώνουν την επικοινωνιακή πρόθεση του συντάκτη ενός κειμένου. Οι μαθητές, με την επεξεργασία όλο και περισσότερων κειμένων που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη, συνειδητοποιούν βαθμιαία τη σύνδεση επικοινωνιακής πρόθεσης του συντάκτη ενός κειμένου, του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει αυτό το κείμενο και των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιεί για να υπάρξει ανάλογο με την πρόθεση αποτέλεσμα.

Αυτή η πορεία συνειδητοποίησης έχει ήδη ξεκινήσει από την Α΄ Δημοτικού, οπότε και οι μαθητές αρχίζουν, με διαισθητικό τρόπο, να εξοικειώνονται με τη λειτουργία των βασικότερων γραμματικών φαινομένων. Στην Β΄ τάξη, οι μαθητές εμπλουτίζουν τη γραμματική τους γνώση με νέα γραμματικά φαινόμενα, ενώ γίνεται χρήση και κάποιων στοιχείων μεταγλώσσας. Στην Γ΄ τάξη, στη μέχρι τώρα κυρίως διαισθητική γνώση, προστίθεται σ' ένα βαθμό η τυπική γνώση της γραμματικής συνοδευόμενη από τη χρήση μεταγλώσσας. Στην Δ΄ τάξη, η διαισθητική προσέγγιση είναι η αρχική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων, ενώ η τυπική γνώση της γραμματικής και η χρήση της κατάλληλης μεταγλώσσας γίνονται βασικά στοιχεία της γραμματικής «καλλιέργειας» των μαθητών. Γι' αυτό, και σ' αυτή την τάξη γίνεται ρητή παρουσίαση και ταξινόμηση των γραμματικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής, με τη χρήση της αντίστοιχης ορολογίας.

Μέσα από τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα, εκτός από μέσο επικοινωνίας, είναι ένας κώδικας επικοινωνίας με δικές του συμβάσεις και δικούς του κανόνες. Ο σεβασμός αυτών των συμβάσεων και αυτών των κανόνων από τους χρήστες της γλώσσας αποτελεί την προϋπόθεση ώστε αυτή να λειτουργήσει σωστά και ως μέσο επικοινωνίας.

Στόχος της διδασκαλίας της γραμματικής είναι η ανάδειξη της συστηματικότητας και της κανονικότητας της γλώσσας που, όμως, δεν αναιρεί την ύπαρξη ενός σημαντικού βαθμού ελευθερίας.

Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα ευέλικτο που αποδέχεται την ελεύθερη επιλογή (διπλούς τύπους ρημάτων) και την απόκλιση (εξαιρέσεις στην κλίση των ονομάτων και των ρημάτων), ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από μια τεράστια ποικιλία προερχόμενη από διάφορες πηγές: από την επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελούμε ή το είδος του κειμένου που επεξεργαζόμαστε, από το ύφος του λόγου που παράγουμε (ανεπίσημος προφορικός λόγος vs. επίσημος γραπτός), από τη χρήση ή όχι διαλεκτικών στοιχείων κτλ.

Συνειδητοποιούν δηλαδή, εν τέλει, ότι πρόκειται για ένα σύστημα ταυτόχρονα οργανωμένο αλλά και ελαστικό, το οποίο προσφέρει στους χρήστες του τόσες επιλογές όσες τους είναι απαραίτητες για να εξυπηρετήσουν διαφορετικές ανάγκες επικοινωνίας.

Δεδομένου του ότι, σ' αυτή την τάξη, η γραμματική διδάσκεται αποκλειστικά και μόνον από το εγχειρίδιο της Γλώσσας, η αρχικά διαισθητική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων μέσα από παραδείγματα συμπληρώνεται και υποστηρίζεται από τη χρήση κλιτικών παραδειγμάτων, ορισμών και κανόνων. Βέβαια συχνά, όπως και στις προηγούμενες τάξεις, οι κανόνες μπορούν να προκύψουν κατά τρόπο επαγωγικό μέσα από την παρατήρηση πολλών σχετικών παραδειγμάτων από τους μαθητές οι οποίοι και, κάποιες φορές, είναι καλό να επιχειρούν να τους διατυπώσουν. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι, σ' αυτή την τάξη όπου τα γραμματικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθούν είναι περισσότερα και οι γραμματικές ανωμαλίες αρκετές, η εξαγωγή του κανόνα από τους ίδιους τους μαθητές μέσα, απλώς και μόνον, από τα εμπειρικά τους δεδομένα είναι ένα δύσκολο γνωστικό έργο. Γι' αυτό το λόγο, οι κανόνες δίνονται διατυπωμένοι - συνήθως μαζί με τις εξαιρέσεις τους - ενώ οι μαθητές καλούνται να τους λάβουν υπ' όψιν τους για να απαντήσουν στις γραμματικές ασκήσεις που προτείνονται. Ομοίως, για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αισθητοποίηση της έννοιας του γλωσσικού συστήματος από τους μαθητές, προτείνεται η οπτική παρουσίαση των βασικών σχημάτων κλίσης των κλιτών μερών του λόγου (άρθρου, ρήματος, ουσιαστικού, επιθέτου, αντωνυμίας, επιθετικής μετοχής). Το πλεονέκτημα αυτής της επιλογής είναι ότι προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν ομαδοποιημένους μεμονωμένους γλωσσικούς τύπους που γνωρίζουν εμπειρικά άρα αποσπασματικά όπως επίσης και να εντάξουν σ' αυτή την ομαδοποίηση τύπους οι οποίοι τους είναι λιγότερο οικείοι.

Αυτό που πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερω είναι ότι σε **καμία περίπτωση** δεν αποτελεί διδακτικό στόχο η αποστήθιση

του κανόνα, του ορισμού ή του κλιτικού παραδείγματος. Οι μαθητές αποκτούν γραμματική γνώση για να γίνουν ικανοί να επιτελούν σωστά γλωσσικές πράξεις (να προτείνουν, να πληροφορούν, να ζητούν, να συμβουλεύουν, να καθοδηγούν, να προτρέπουν, να αποτρέπουν), για να μπορούν να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά μέσα με λειτουργικό τρόπο στο λόγο που παράγουν, για να μπορούν να πραγματώνουν αποτελεσματικά την επικοινωνιακή τους πρόθεση.

Από την άλλη μεριά, επιδίωξη της διδασκαλίας της γραμματικής, εκτός από την απόκτηση γραμματικής γνώσης είναι και η ανάπτυξη της γραμματικής επίγνωσης στους μαθητές, του ενσυνείδητου δηλαδή ελέγχου και χειρισμού των γραμματικών στοιχείων της γλώσσας. Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνονται ασκήσεις που ζητούν π.χ. την ανίχνευση, την εξήγηση και τη διόρθωση γραμματικών λαθών (υπάρχει λάθος στην παρακάτω πρόταση ποιο είναι; μπορείτε να το βρείτε; γιατί είναι λάθος; μπορείτε να το διορθώσετε;).

Δ) Λεξιλογικές και ορθογραφικές δραστηριότητες

Λεξιλογικές δραστηριότητες

Με στόχο την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη βελτίωση του χειρισμού του λεξιλογίου από τους μαθητές, προτείνεται (στο Βιβλίο του Μαθητή, στο Τετράδιο Εργασιών ή και ως εναλλακτικές στο Βιβλίο του Δασκάλου) ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σκοπό να τους εξοικειώσουν με τις παρακάτω πτυχές του λεξιλογίου:

- Με την προέλευση των λέξεων
- Με τις οικογένειες λέξεων (σύνθετα, παράγωγα)
- Με τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων (συνώνυμα, αντώνυμα)
- Με τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας
- Με τα συνηθέστερα αρκτικόλεξα
- Με την κυριολεκτική και την μεταφορική σημασία των λέξεων
- Με τις ιδιωματικές εκφράσεις

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο εγχειρίδιο ή που μπορούν να προταθούν στους μαθητές από το δάσκαλο είναι διαφορετικών μορφών και συνίστανται στο:

- Να βρουν την οικογένεια μιας λέξης
- Να χρησιμοποιήσουν μια λέξη με τον κατάλληλο τρόπο μέσα σε ένα δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο
- Να συνθέσουν με βάση μια λέξη μια ιστορία
- Να επιχειρήσουν να ορίσουν λέξεις
- Να επιλέγουν τα κατάλληλα συνώνυμα ή να υποκαθιστούν λέξεις με συνώνυμες τους ελέγχοντας τις συνέπειες

της υποκατάστασης στη σημασία της πρότασης

- Να λύσουν ένα σταυρόλεξο ή ένα κρυπτόλεξο ή να κάνουν αντιστοιχίσεις
- Να κάνουν παιχνίδια με τις λέξεις (π.χ. ακροστιχίδες, αναγραμματισμούς)
- Να αναζητήσουν στο λεξικό τη σημασία ή τις διαφορετικές σημασίες μιας λέξης
- Να αναζητήσουν στο λεξικό την οικογένεια μιας λέξης
- Να συντάξουν προσωπικά λεξιλόγια με βάση διαφορετικά κριτήρια (λέξεις που τους εντυπωσίασαν, που τους δυσκόλεψαν, που συνάντησαν για πρώτη φορά, που φοβούνται ότι θα ξεχάσουν)
- Να καταχωρούν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους σε ειδικό τετράδιο και να τις ομαδοποιούν ανάλογα με τη σημασία, την ετυμολογική προέλευση, τη μορφή τους κτλ.
- Να αξιοποιούν, γραπτά και προφορικά, τις νέες λέξεις κατά τη σύνθεση προτάσεων, απλών ιστοριών κτλ.

Επισημαίνεται εδώ ότι τις περισσότερες φορές γίνεται σύνδεση του λεξιλογίου με την ορθογραφία, έτσι ώστε οι λεξιλογικές ασκήσεις να λειτουργούν ταυτόχρονα και ως ορθογραφικές.

Ορθογραφικές δραστηριότητες

Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι ότι η εκμάθηση από τους μαθητές της ορθογραφημένης γραφής είναι δυσκολότερη από την εκμάθηση της γραφής. Οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν λέξεις που δεν μπορούν να αποδώσουν ορθογραφικά, ενώ, όσοι από αυτούς έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, έχουν ακόμα πιο μεγάλες δυσκολίες στην ορθογραφία. Συνέπεια αυτού είναι ότι, όσοι έχουν πρόβλημα στην ορθογραφία, δεν μπορούν να αφιερώσουν την προσοχή τους σε υψηλότερες διαδικασίες γραφής, ενώ αντίθετα φαίνεται ότι οι μαθητές που είναι καλοί στην ορθογραφία είναι ικανοί να εκφραστούν στη γραφή καλύτερα από αυτούς που έχουν προβλήματα. Αυτές οι απόψεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από τη διεθνή έρευνα, δείχνουν πόσο δύσκολο έργο είναι για τους μαθητές η ορθογραφία.

Στο ΑΠΣ επιδεικνύεται μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ορθογραφίας και προβλέπει την ύπαρξη ορθογραφικών ασκήσεων για κάθε διδακτικό δίωρο. Και βέβαια στόχος της διδασκαλίας και της εκμάθησης

της ορθογραφίας δεν είναι η απομνημόνευση από τους μαθητές της ορθογραφίας των λέξεων της εβδομάδας ή της θεματικής ενότητας αλλά η διατήρηση στο χρόνο της ικανότητάς τους να γράφουν σωστά αυτές τις λέξεις.

Για να γίνουν έμπειροι αναγνώστες και επαρκείς ορθογραφικά, οι μαθητές που χειρίζονται αλφαβητικές γλώσσες, όπως είναι η ελληνική, πρέπει να μάθουν τις αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων στη γλώσσα τους.

Εκτός όμως από τις απλές ορθογραφικές περιπτώσεις, όπου ένα φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα, υπάρχουν και οι δύσκολες ορθογραφικές περιπτώσεις όπου ένα φώνημα αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γράφηματα (τα φωνήματα /o/, /i/ και /e/) ή περισσότερα από ένα φωνήματα (τα φωνήματα /i/, /f/ και /v/) αντιστοιχούν σ' ένα και μοναδικό γράφημα (το υ).

Στα ελληνικά, η πιο χαρακτηριστική περίπτωση πολλαπλής αντιστοιχίας φωνήματος - γραφήματος είναι το φώνημα /i/ που μπορεί να γραφεί με έξι διαφορετικούς τρόπους: ως ι στο παιδί, ως η στο ήρωας, ως οι στο οικοδόμοι, ως ει στο εικόνα, ως υ στο στάχυ και ως υι στο υιοθεσία. Γι' αυτό, δεν είναι τυχαίο ότι αποτελεί ίσως την πηγή των μεγαλύτερων ορθογραφικών προβλημάτων στο σχολείο.

Η ορθογραφική απόδοση αυτών των φωνημάτων εξαρτάται από τη θέση που έχουν στη λέξη: αν βρίσκονται στη ρίζα της λέξης, ακολουθούνται οι κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας (π.χ. το φώνημα /i/ στη λέξη «ύδρατμός» γράφεται με υ επειδή παράγεται από τη λέξη της αρχαίας ελληνικής «ύδωρ»). Αν βρίσκονται στην κατάληξη της λέξης, αποδίδονται ορθογραφικά με βάση τα χαρακτηριστικά του γραμματικού τύπου στον οποίο ανήκει αυτή η λέξη (αν πρόκειται να γράψουμε την κατάληξη ενός ουδέτερου σε /i/, τότε θα χρησιμοποιήσουμε το γράφημα ι, ενώ αν γράψουμε την κατάληξη ενός θηλυκού σε /i/, τότε θα χρησιμοποιήσουμε το γράφημα η).

Γι' αυτό, η τυπική γνώση της γραμματικής ή ακόμα καλύτερα η γραμματική επίγνωση που διαθέτουν οι μαθητές σ' αυτή την τάξη καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, και τις ορθογραφικές τους επιδόσεις. Εξαιτίας του σημαντικότερου ρόλου της γραμματικής στην ορθογραφία, πολλές από τις δραστηριότητες που προτείνουμε στη γραμματική είναι και ορθογραφικές. Έτσι, μια άσκηση π.χ. στην οποία ελέγχεται η γνώση των μαθητών πάνω στη συμφωνία υποκειμένου - κατηγορουμένου είναι ταυτόχρονα γραμματική και ορθογραφική.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο εγχειρίδιο ή που μπορούν να προταθούν στους μαθητές από το δάσκαλο είναι διαφορετικών μορφών και συνίστανται στο:

- Να συμπληρώσουν γράμματα που λείπουν σε λέξεις
- Να συμπληρώσουν λέξεις που λείπουν σε κείμενο
- Να συμπληρώσουν λέξεις που λείπουν σε προτάσεις επιλέγοντας κάθε φορά, από διαφορετικές προτεινόμενες, τη σωστή
- Να υπογραμμίσουν, μέσα σε κείμενο ή σε προτάσεις, λέξεις με μια συγκεκριμένη ορθογραφική απόδοση (π.χ. ουσιαστικά και επίθετα που λήγουν σε -οι)
- Να χρησιμοποιήσουν σωστά τα σημεία στίξης σε προτάσεις ή σε κείμενο
- Να φτιάξουν λίστες με λέξεις που τους δυσκόλεψαν πολύ στην ορθογραφία και τις έκαναν πολλές φορές λάθος
- Να λύσουν ένα σταυρόλεξο ή ένα κρυπτόλεξο
- Να κάνουν παιχνίδια με τις λέξεις (π.χ. ακροστιχίδες, αναγραμματισμούς)
- Να εξηγήσουν την ορθογραφία των λέξεων συνδέοντάς την με την ετυμολογία και τη γραμματική

Προτείνονται επίσης και κάποιες δραστηριότητες αυξημένης δυσκολίας όπως:

- Να γράψουν άγνωστη ορθογραφία
- Να κάνουν ομαδοποίηση λαθών και διόρθωση στον πίνακα με τη συμμετοχή όλης της τάξης
- Να διορθώσουν μόνοι τους το γραπτό τους
- Να διορθώσουν το γραπτό κάποιου άλλου
- Να εξηγήσουν γιατί είναι λανθασμένες ορθογραφικά οι λέξεις που διορθώνουν.

Επισημαίνεται εδώ ότι λεξιλογικές και ορθογραφικές δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε ενότητα συνδυάζονται και με τις ασκήσεις αντιγραφής.

Ε) Δραστηριότητες αξιολόγησης

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από το βιβλίο δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή σ' όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Γι' αυτό, οι μαθητές δεν περιορίζονται απλώς και μόνο στη διεκπεραίωση των διαφόρων δραστηριοτήτων επεξεργασίας του κειμένου και παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι μαθητές εμπλέκονται και στη διαδικασία αξιολόγησης αυτών των δραστηριοτήτων τόσο ως προς τον τρόπο που διεκπεραιώθηκαν όσο και ως προς τα αποτελεσμά τους. Οι ίδιοι οι μαθητές δηλαδή κρίνουν π.χ. αν ακολουθήσαν τη σωστή πορεία για να γράψουν ένα κείμενο και αν το κείμενο που παρήγαγαν πέτυχε το σκοπό του. Ξεκινώντας από τα δικά τους κείμενα, οι μαθητές πέρα από αναγνώστες μαθαίνουν σιγά σιγά να γίνονται κριτικοί αναγνώστες πραγματώνοντας έτσι έναν

από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα (βλ. σελ. 15), η διαδικασία παραγωγής κειμένου συνοδεύεται και ολοκληρώνεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία κατ' αρχάς και πρωτίστως έχει τη μορφή της αυτοαξιολόγησης. Επειδή αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερος απαιτητική, οι μαθητές, για να εισαχθούν σ' αυτήν και για να τη φέρουν εις πέρας, χρειάζονται συγκεκριμένη καθοδήγηση. Το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-03, σ. 3743-3744 και 3775-3777) αναφέρεται σαφώς σ' αυτή την μορφή αξιολόγησης που ονομάζεται καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση.

Κατ' αρχάς, αυτή η καθοδήγηση προσφέρεται από ένα σύνολο ερωτήσεων που αναφέρονται στα κριτήρια ποιότητας του λόγου. Τα κριτήρια ποιότητας του λόγου δεν είναι μόνο δομικά. Είναι και στοιχεία κειμενικής συνοχής, γραμματικά, λεξιλογικά, ορθογραφικά ενώ συμπεριλαμβάνονται και άλλα που έχουν να κάνουν με την εμφάνιση του γραπτού, με το βαθμό στον οποίο ο μαθητής - συντάκτης του κειμένου είναι ικανοποιημένος από την παραγωγή του καθώς και με το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι το κείμενο που παρήγαγε είναι ενδιαφέρον για τους άλλους. Αυτές οι ερωτήσεις περιέχονται σε πίνακες και συνοδεύουν τις ασκήσεις παραγωγής λόγου (βλ. σελ. 15). Χρησιμοποιούνται από το μαθητή μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής κάθε γραπτού κειμένου με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Όπως έχει ήδη τονιστεί, αυτά τα κριτήρια πρέπει να είναι απολύτως σαφή στους μαθητές (γι' αυτό και πρέπει να συζητούνται μέσα στη τάξη με το δάσκαλο) εφόσον αποτελούν σημείο αναφοράς για τη διατύπωση κρίσεων από τους ίδιους τους μαθητές ως προς το βαθμό στον οποίο ο λόγος που παρήγαγαν ήταν αποτελεσματικός.

Η αποτελεσματικότητα του λόγου είναι το βασικό κριτήριο της αξιολόγησής του, ενώ επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να καθοριστούν σε σχέση με τους επιμέρους τομείς που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου (τη δομική οργάνωση, το περιεχόμενο, τη γραμματική, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, την αισθητική παρουσίασή του).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές εντοπίζουν τυχόν αδυναμίες τους ή περιοχές στις οποίες εμφανίζονται οι περισσότερες αδυναμίες τους τις οποίες, εν συνεχεία, προσπαθούν να αμβλύνουν.

Οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για το λόγο που παράγουν από το σχεδιασμό του μέχρι τη διόρθωσή του, ενώ απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη από τους ίδιους τους μαθητές κριτηρίων ποιότητας λόγου που θα είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν αυθόρμητα κάθε φορά που θα παράγουν λόγο.

Η ανάγκη των μαθητών για όλο και λιγότερη καθοδήγηση και αντίθετα η ανάπτυξη της ικανότητας για όλο και μεγαλύτερη αυτοεπιβλεψη αποτελούν την κύρια επιδίωξη της διδασκαλίας. Και αυτή η επιδίωξη δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί χωρίς την ενεργή συμβολή του ίδιου του δασκάλου.

Κατ' αρχάς, ο δάσκαλος χρειάζεται να υιοθετήσει μια νέα στάση σε σχέση γενικά με το ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στο θέμα της αξιολόγησης. Αυτή η στάση μακριά από παλιές, παραδοσιακές αντιλήψεις, βασίζεται στην αρχή ότι η αξιολόγηση δεν είναι αποκλειστικά και μόνο δική του ευθύνη καθώς επίσης και ότι η αξιολόγηση δεν γίνεται βάσει κανονιστικών μοντέλων που ορίζουν τι πρέπει και τι δεν πρέπει να γίνει. Από την άλλη μεριά, για να μπορέσουν οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, θα πρέπει να καλλιεργηθεί από το δάσκαλο ένα κλίμα στην τάξη ευνοϊκό προς αυτή την κατεύθυνση. Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι τα λάθη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και επομένως, ότι, οποιοσδήποτε μαθαίνει κάτι, μπορεί να κάνει λάθος, ακόμα και αυτός ο ίδιος. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αποενοχοποίηση του λάθους που αποτελεί το αρχικό στάδιο της σημαντικότητας, για τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, διαδικασίας της αξιοποίησης του λάθους.

Μια τέτοια δυνατότητα αξιοποίησης του λάθους δίνεται από τη διόρθωση του γραπτού. Κάθε φορά που οι μαθητές παράγουν λόγο πρέπει να μάθουν να ξαναδιαβάζουν το γραπτό τους και να το διορθώνουν σε διάφορα επίπεδα (ορθογραφικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, κειμενικής συνοχής). Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά τους μαθητές του - ειδικά αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες - στο να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα αναλύσουν, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και που οδήγησαν στο λάθος. Αυτό στη συνέχεια θα τους επιτρέψει να αναθεωρήσουν αυτές τις στρατηγικές και να αναπτύξουν άλλες που θα τους αποτρέψουν από το να επαναλάβουν τα ίδια λάθη.

Τα λάθη των μαθητών, λοιπόν, χρησιμοποιούνται με τρόπο εποικοδομητικό, αλλά όχι μόνο σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές. Και ο δάσκαλος εντοπίζοντας τα λάθη των μαθητών του ή τις αδυναμίες τους πληροφορείται για το πού βρίσκονται μαθησιακά, σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, και σχεδιάζει αντίστοιχα τις διδακτικές του παρεμβάσεις.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η αξιολόγηση, έτσι όπως παρουσιάζεται και στο ΑΠΣ, αποτελεί θεμέλιο της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι απλώς και μόνον έναν - αρνητικά φορτισμένο - μηχανισμό ελέγχου των αποτελεσμάτων τους. Ακόμα, όμως, και αυτός ο έλεγχος έχει ένα στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου έργου στο σχολείο και όχι μια στεία βαθμολόγηση. Σύμφωνα με την καινούρια αντίληψη, η αξιολόγηση από σκοπούς που ήταν παραδοσιακά γίνεται μέσω και αυτό την καθιστά μια συνεχή διαδικασία που παρακολουθεί όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως διαγνωστική, επιτρέπει στο δάσκαλο, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις προφορικές ή γραπτές, να σχηματίσει

μια εικόνα για το επίπεδο των μαθητών του στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας μιας ενότητας. Αν πρόκειται για την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο δάσκαλος αποτιμά το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων της προηγούμενης τάξης. Ανιχνεύει το επίπεδο των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών του, εντοπίζει τα συνήθη λάθη τους και καθορίζει τις γλωσσικές τους ανάγκες.

Ως διαμορφωτική, πληροφορεί τόσο το δάσκαλο όσο και το μαθητή, για την πορεία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και καθορίζει το είδος της προσπάθειας που πρέπει να γίνει εκατέρωθεν για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Ως τελική, με την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή της σχολικής χρονιάς επιτρέπει και στο δάσκαλο και στο μαθητή να αποτιμήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας του αντικειμένου και της προσπάθειας που έγινε συσχετίζοντάς τα τόσο με το αρχικό ή προηγούμενο επίπεδο γνώσεων των μαθητών όσο και με τους διδακτικούς στόχους που είχαν αρχικά τεθεί. Ολιγόλεπτες ή το πολύ ωριαίες γραπτές δοκιμασίες, προφορικές και γραπτές ερωτήσεις, σύντομα δοκίμια με προκαθορισμένη έκταση, ερωτήσεις κρίσεως και συνθετικές δημιουργικές εργασίες επιτρέπουν στο δάσκαλο να συγκεκριμενοποιήσει την κρίση του.

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης που προτείνονται είναι διαφόρων μορφών:

- Αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές προφορικών και γραπτών κειμένων τους με βάση πίνακα κριτηρίων. Ενδεικτικά για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου τα κριτήρια είναι:
 - ▶ Κειμενικά (υιοθέτηση των δομικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο, οργάνωση του κειμένου σε παραγράφους, διατήρηση της κειμενικής συνοχής και του ύψους του κειμένου)
 - ▶ Γραμματικά (σωστή χρήση κατάλληλων γραμματικών τύπων και σωστή σύνταξη)
 - ▶ Ορθογραφικά (σωστή ορθογραφική απόδοση των λέξεων του κειμένου, σωστή χρήση των σημείων στίξης)
 - ▶ Λεξιλογικά (αποφυγή επανάληψης των ίδιων λέξεων)
 - ▶ Αισθητικά (αν πρόκειται για γραπτό κείμενο, ευανάγνωστη γραφή, συνολικά καλή εμφάνιση του γραπτού)
 - ▶ Κριτήρια σχετικά με το βαθμό στον οποίον οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι πέτυχαν το σκοπό τους ή ότι το κείμενό τους παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον για τους συμμαθητές τους.
- Διόρθωση κειμένου στα διάφορα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (ορθογραφικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, κειμενικής συνοχής) που περιλαμβάνει εντοπισμό, διόρθωση και εξήγηση των λαθών
- Απαντήσεις στις ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις κάθε ενότητας
- Συμπλήρωση πίνακα αυτοαξιολόγησης στο τέλος κάθε ενότητας, στον οποίο οι μαθητές πρέπει να εκτιμήσουν το επίπεδο των γνώσεών τους σχετικά με τους βασικούς στόχους της ενότητας

Η αξιολόγηση, βέβαια, δεν έχει τη μορφή μόνο της αυτοαξιολόγησης. Μπορεί να έχει και τη μορφή της ετεροαξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή αξιολόγησης, ο παραγόμενος λόγος, γραπτός ή προφορικός, από το μαθητή κρίνεται από τους συμμαθητές του. Όπως και η αυτοαξιολόγηση, έτσι και η ετεροαξιολόγηση γίνεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων ποιότητας του λόγου έτσι ώστε να μην είναι ασαφής, αόριστη και μεροληπτική.

Κατά τον ίδιο τρόπο, αν αναφερόμαστε στη διόρθωση ενός γραπτού σε διάφορα επίπεδα, ο δάσκαλος μπορεί π.χ. εκτός από την αυτοδιόρθωση, να προτείνει και άλλες μορφές διόρθωσης όπως την ετεροδιόρθωση (ο μαθητής δίνει το γραπτό του στον διπλανό του για να το διορθώσει) ή την αλληλοδιόρθωση (οι μαθητές μοιράζονται τα γραπτά της τάξης και τα διορθώνουν).

Αυτές οι μορφές αξιολόγησης, παρότι μερικές φορές απαιτούν λεπτούς χειρισμούς εκ μέρους του δασκάλου, δημιουργούν εξαιρετικές συνθήκες συζήτησης, προβληματισμού και κριτικού διαλόγου μέσα στην τάξη αφού όλοι μπαίνουν στη θέση του να αξιολογούν και να αξιολογούνται. Η καλλιέργεια των μεταγνωστικών και πιο συγκεκριμένα των μεταγλωσσικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη επιτρέπει τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα έργα που οφείλουν να διεκπεραιώσουν, αλλά και την ίδια τη μάθηση.

Δομή των εγχειριδίων

Βιβλίο του Μαθητή

A) Διδακτικές ενότητες και χρόνος διδασκαλίας

Ο συνολικός διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας για το μάθημα της γλώσσας είναι 261 ώρες, από τις οποίες οι 146 ώρες διατίθενται για τη διδασκαλία του εγχειριδίου της γλώσσας. Όπως φαίνεται και στον πανοραμικό πίνακα, ο χρόνος που διατίθεται στη διδασκαλία κάθε ενότητας είναι από 8 έως 14 ώρες εκτός από αυτές που αναφέρονται σε επετειούς

και γιορτές (π.χ. 28η Οκτωβρίου, 25η Μαρτίου, Χριστούγεννα, Πάσχα) για τις οποίες διατίθενται από δύο έως 6 ώρες για καθεμία. Σ' αυτές τις ώρες πρέπει να προστεθούν οι ώρες του Ανθολογίου (36 ώρες περίπου για όλο το χρόνο), όπως επίσης και 79 συνολικά ώρες που διατίθενται σε δραστηριότητες εκτός εγχειριδίων που, όμως, έχουν σχέση μ' αυτά. Αυτές οι δραστηριότητες προτείνονται στο πλαίσιο των ενότητων και έχουν ενδιαφέρον γιατί δίνουν μια ελευθερία στους μαθητές να δράσουν όχι μόνον εντός τάξης αλλά και εκτός τάξης, άρα χωρίς κατ' ανάγκη την εποπτεία του δασκάλου, δίνοντάς τους ταυτόχρονα την ευκαιρία να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν εντός τάξης. Επειδή μάλιστα πολλές από αυτές είναι ομαδικές, αναπτύσσουν στα παιδιά την ικανότητα συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, τους εξοικειώνουν με τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν στο πλαίσιο της συνεργασίας, με την ανάγκη για δίκαιο καταμερισμό των εργασιών, τους δίνει τέλος τη δυνατότητα να μοιραστούν τη χαρά της επιτυχίας του κοινού τους στόχου.

Ενδεικτικά, τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορεί να είναι: σχέδια εργασίας, διαθεματικές δραστηριότητες, ενασχόληση με το διαθέσιμο λογισμικό. Μεγάλη σημασία πρέπει να αποδίδεται στην ανάγκη αυτές οι δραστηριότητες να υπηρετούν ένα συγκεκριμένο γλωσσικό στόχο.

Διευκρινίζεται ότι η διαχείριση του διδακτικού χρόνου σε κάθε ενότητα είναι υπόθεση του ίδιου του δασκάλου. Αν παρατηρήσει ότι οι μαθητές του έχουν κατακτήσει τα προβλεπόμενα φαινόμενα, μπορεί να παραλείψει κάποιες ασκήσεις εμπέδωσης. Επίσης, κρίνοντας πάντα με βάση τις ανάγκες της τάξης του, μπορεί να αντικαταστήσει τις προτεινόμενες ασκήσεις με δικές του, να τις εμπλουτίσει και να τις επεκτείνει.

Οι διδακτικές ενότητες οργανώνονται θεματικά. Κάθε, δηλαδή, ενότητα αναφέρεται σ' ένα θέμα κάτω από το οποίο ομαδοποιούνται κείμενα που ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη. Το πλεονέκτημα της θεματικής οργάνωσης των ενότητων σε σχέση με τη διδασκαλία των κειμένων είναι ότι οι μαθητές βλέπουν πώς διαφορετικών τύπων κείμενα μπορούν να ασχολούνται με το ίδιο θέμα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό μιας πιο εμπειριστατωμένης ενασχόλησης με το θέμα της ενότητας ή και διεύρυνσής του με την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας ή διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Η ανάγνωση των κειμένων από τους μαθητές είναι συνήθως σιωπηρή. Αν, όμως, πρόκειται για κείμενο στο οποίο ο δάσκαλος θεωρεί ότι θα υπάρξουν, έστω και κάποιες, αναγνωστικές δυσκολίες, τότε καλό είναι να το διαβάσει ή ο ίδιος μεγαλοφώνως ή κάποιος μαθητής που έχει ευχέρεια στην ανάγνωση, καθαρή άρθρωση και φυσικότητα στο λόγο.

B) Δομή των ενότητων

Προοργανωτής

Η πρώτη σελίδα κάθε ενότητας περιέχει τον προοργανωτή της ενότητας. Ο προοργανωτής παρουσιάζει τους βασικούς στόχους της ενότητας που έχουν να κάνουν με το θέμα της ενότητας, με στοιχεία του βασικού κειμενικού είδους που επεξεργάζεται η ενότητα, με τα γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα της ενότητας.

Τους στόχους της ενότητας ακολουθεί κάθε φορά σχετικό με το περιεχόμενο σκίτσο ή εικόνα που παίζει λειτουργικό ρόλο στην ενότητα. Αυτός ο συνδυασμός επιτρέπει και στο δάσκαλο και στους μαθητές να αποκτήσουν ευθύς εξαρχής μια ιδέα αρκετά σαφή γι' αυτό που θα ακολουθήσει στην ενότητα.

Κείμενα - δραστηριότητες

Κριτήριο επιλογής των κειμένων είναι το ενδιαφέρον που μπορεί να παρουσιάζει η θεματολογία τους για παιδιά της ηλικίας στην οποία απευθύνονται καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο μπορούν να γίνουν κατανοητά.

Τα κείμενα επιλέγονται με το κριτήριο της θεματικής συνάφειας με το αντικείμενο της ενότητας. Είναι κείμενα αυθεντικά, στα οποία δεν γίνεται παρέμβαση παρά μόνον όταν κριθεί ότι κάποια σημεία τους παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης για τους μαθητές.

Όσον αφορά το είδος των κειμένων που προτείνονται, προτεραιότητα δίνεται σ' αυτά που εκπροσωπούν το κειμενικό είδος που επιλέγουμε να επεξεργαστούμε κάθε φορά στο πλαίσιο της ενότητας. Παρ' όλα αυτά, σε κάθε ενότητα ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους στόχους της, επιχειρείται η όσον το δυνατόν καλύτερη εκπροσώπηση των κειμενικών ειδών (λογοτεχνικά, ενημερωτικά, επιστημονικά, άρθρα εφημερίδων κτλ.). Πριν ξεκινήσει η επεξεργασία κάθε υποενότητας και ανεξάρτητα από το κείμενο που την εισάγει, προτείνεται στο δάσκαλο να συζητά στην τάξη την ταυτότητα του κειμένου δηλαδή τον τίτλο του, τον τίτλο του βιβλίου του οποίου είναι απόσπασμα, το συγγραφέα του βιβλίου και του κειμένου, τον εκδότη του βιβλίου. Όσο προχωρά η εξοικείωση των μαθητών με τα κειμενικά είδη, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν και το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο της υποενότητας.

Τα κείμενα ακολουθεί ένα σύνολο ασκήσεων - δραστηριοτήτων. Οι πρώτες από αυτές είναι ασκήσεις νοηματικής

και δομικής επεξεργασίας του κειμένου. Ακολουθούν ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου, ορθογραφίας και αντιγραφής.

Συνήθως προηγούνται οι ασκήσεις επεξεργασίας του κειμένου και παραγωγής προφορικού λόγου και ακολουθούν ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, οι ασκήσεις γραμματικής, οι ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας, οι ασκήσεις αντιγραφής και οι διαθεματικές δραστηριότητες.

Οι ερωτήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου μπορεί να έχουν τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Αυτό συνήθως γίνεται για να μπορέσουν να απαντήσουν μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων.

Πρέπει σ' αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι, ανεξάρτητα από τη μορφή που έχουν, οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου είναι ενδεικτικές. Ο δάσκαλος μπορεί να τις εμπλουτίσει ή να τις τροποποιήσει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του.

Επίσης, προτείνεται, πριν οι μαθητές ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις αυτές, να τις συζητούν μεταξύ τους.

Σχετικά με τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, κάποιες φορές ο δάσκαλος καλό είναι να αφήνει τους ίδιους τους μαθητές να επιλέξουν μόνοι τους το θέμα και να γράψουν χωρίς καθοδήγηση.

Σχετικά με τις δραστηριότητες πάνω στη γραμματική, διευκρινίζεται ότι σε κάθε διδακτικό δίωρο η διδασκαλία επικεντρώνεται σ' ένα κυρίως γραμματικό φαινόμενο. Πρέπει να τονισθεί ότι η αρχική προσέγγιση του εκάστοτε γραμματικού φαινομένου είναι διαισθητική για να ακολουθήσει η ρητή διδασκαλία. Αν ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι και μετά τη ρητή διδασκαλία δεν υπάρχει κατάκτηση της επιδιωκόμενης γνώσης, τότε θα πρέπει να το επαναφέρει τόσες φορές όσες θα κρίνει απαραίτητο.

Η επεξεργασία των ενότητων που αναφέρονται σε επετείους και γιορτές δεν εντάσσεται στην ίδια λογική, αφού εκεί μας ενδιαφέρει κυρίως το περιεχόμενο των ενότητων. Γι' αυτό προτείνονται αποκλειστικά και μόνο ασκήσεις νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου με παράλληλη αναφορά στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα προτεινόμενα κείμενα για να μεταφέρουν ένα συγκεκριμένο νόημα.

Στο τέλος κάθε ενότητας (εκτός από τις επετειακές) συγκεντρώνονται οι πιο αντιπροσωπευτικές λέξεις της ενότητας ή οι πιο ενδιαφέρουσες π.χ. από ορθογραφική άποψη, οι οποίες αποτελούν τη βάση διαφορετικών δραστηριοτήτων κάθε φορά. Αυτές τις δραστηριότητες ο δάσκαλος μπορεί να τις επεκτείνει προτείνοντας και άλλες μορφές επεξεργασίας από αυτήν που έχει προταθεί από το εγχειρίδιο (λεξιλογική, ορθογραφική, γραμματική).

Οι ενότητες τελειώνουν με έναν πίνακα αυτοαξιολόγησης, στον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές εκτιμούν σε ποιο επίπεδο κατέκτησαν τους στόχους της ενότητας. Τον πίνακα αυτοαξιολόγησης ακολουθεί μια ενδεικτική βιβλιογραφία.

Στο τέλος κάθε τεύχους του Βιβλίου του Μαθητή παρατίθεται παράρτημα όλων των γραμματικών φαινομένων που έχουν διδαχθεί στα πλαίσια των ενότητων του τεύχους.

Για τη διευκόλυνση τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών, ο τύπος των ασκήσεων είναι απόλυτα διακριτός χάρη στην εικόνα-σύμβολο που έχει επιλεγεί για κάθε ένα (βλ. Βιβλίο του Μαθητή).

Πλοηγός

Για να δοθεί στο εγχειρίδιο ένας χαρακτήρας πιο παιγνιώδης άρα πιο ευχάριστος στους μαθητές επινοήθηκε η μασκότη μας, η Ραλλού. Η Ραλλού είναι μια αλεπού - φίλη των παιδιών που εμφανίζεται κάθε φορά για να τους υπενθυμίσει κάτι που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες ή στις προηγούμενες τάξεις και άρα έχει αυξημένες πιθανότητες να έχει ξεχαστεί, να παρουσιάσει για πρώτη φορά ένα φαινόμενο, να τους προτείνει ιδέες, λύσεις σε κάποια προβλήματα, να συνεργαστεί μαζί τους σε μια δραστηριότητα και κυρίως για να βγάλει τα παιδιά από τη δύσκολη θέση, όταν οι ασκήσεις που πρέπει να κάνουν είναι πολύ απαιτητικές. Ακόμα, όμως, και όταν δεν αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο, η Ραλλού είναι παρούσα στο βιβλίο για να δίνει έναν τόνο χαράς και παιχνιδιού.

Αφόρμηση

Για την εισαγωγή των μαθητών στο περιεχόμενο της ενότητας με έναν, κατά το δυνατό, παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο ή με έναν τρόπο που θα επιτρέψει μια βιωματική προσέγγιση του θέματος της ενότητας από τους μαθητές, προτείνεται πάντα μια αφόρμηση της ενότητας. Αυτή μπορεί να είναι διαφόρων τύπων, όπως ένα παιχνίδι καταγισμού ιδεών, ένα κολάζ, μια εικόνα, μια φωτογραφία, ένας ζωγραφικός πίνακας, ένα τραγούδι, ένα μικρό ποίημα ακόμα και συγκεκριμένες ερωτήσεις πάνω στο θέμα, που, όμως, όλα έχουν ως στόχο να προκαλέσουν την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών. Το πλεονέκτημα της αφόρμησης είναι ότι, επειδή δίνει την εντύπωση ότι είναι μια διαδικασία εκτός μαθήματος, επιτρέπει ακόμα και στους πιο αδύνατους μαθητές, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σ' αυτούς

που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα να εκφραστούν. Και για το δάσκαλο η αφόρμηση είναι χρήσιμη φάση της διδασκαλίας, αφού του παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, όπως επίσης και σχετικά με τις προσδοκίες τους σε σχέση με το θέμα της ενότητας. Αυτό του επιτρέπει έναν καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας της ενότητας.

Το Τετράδιο Εργασιών

Στο Τετράδιο εργασιών περιλαμβάνονται ασκήσεις που τις περισσότερες φορές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπειδίσουν αυτά που διδάχτηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στο Τ. Ε. βρίσκονται συνήθως οι πολύ σημαντικές ασκήσεις παραγωγής λόγου. Επομένως, σε καμία περίπτωση το Τ. Ε. δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ασκήσεις του Τ. Ε., ελάχιστες είναι οι φορές που δε συνδέονται λειτουργικά με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που περιέχονται στο Βιβλίο του Μαθητή. Η διαφορά είναι ότι οι ασκήσεις εδώ είναι πιο σύντομες και πιο απλές, όπως συμπληρώσεις λέξεων, αντιστοιχίσεις, μετατροπές προτάσεων σ' άλλο είδος, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, παιχνίδια με τις λέξεις. Τα κείμενα - όσες φορές υπάρχουν - είναι για να προσφέρουν ένα πλαίσιο στις ασκήσεις, αλλά είναι σύντομα και απλά.

Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις πάνω στα βασικά φαινόμενα που διδάχτηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή. Αυτές οι ασκήσεις, σε συνδυασμό με τον πίνακα αυτοαξιολόγησης που παρατίθεται στο τέλος κάθε ενότητας στο Βιβλίο του Μαθητή, επιτρέπουν στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία, τι έμαθαν, τι δεν έμαθαν, τι γνωρίζουν καλά και τι όχι και τόσο καλά. Αυτή η αξιολόγηση η οποία, χάρη στην ύπαρξη των ανακεφαλαιωτικών ασκήσεων που καλόν είναι να προηγούνται, γίνεται αντικειμενικότερη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να θέσουν οι ίδιοι τους μαθησιακούς τους στόχους και δημιουργεί το κίνητρο στους μαθητές να γίνουν καλύτεροι. Με βάση τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές στον πίνακα αυτοαξιολόγησης και τις απαντήσεις που έχουν δώσει στις ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις, ο δάσκαλος μπορεί να κατασκευάσει ανακεφαλαιωτικά-επαναληπτικά τεστ.

Επισημαίνεται εδώ ότι εξαιτίας του ότι, ούτε στο Βιβλίο του Μαθητή ούτε στο Τετράδιο Εργασιών δεν μπορεί να προβλεφθεί ο χώρος που απαιτούν διάφορες δραστηριότητες όπως η παραγωγή γραπτού λόγου και η διόρθωση του, προτείνεται η χρήση, από τους μαθητές, ξεχωριστού τετραδίου.

Τεύχος 1

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – Ένα ακόμα σκαλί

Διάρκεια: 12-14 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Αντικείμενο της ενότητας είναι το τέλος των διακοπών και η **επιστροφή στο σχολείο**. Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 5 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Ο Σεπτέμβρης
2. Αναμνήσεις του καλοκαιριού
3. Ένα ακόμα σκαλί
4. Ξημερώνει μια νέα μέρα...ώρα για σχολείο
5. Αστραδενή

Προτείνεται η έναρξη του μαθήματος να γίνει με ένα παιχνίδι γνωριμίας που περιγράφεται στο **Τ. Ε.** Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τους τυχόν καινούριους συμμαθητές τους αλλά και μια ευκαιρία στους παλιούς συμμαθητές να γνωριστούν ακόμα καλύτερα. Εκτός από το ότι με το παιχνίδι ξεκινά ανάλαφρα και το μάθημα και η σχολική χρονιά, δίνεται το κίνητρο στους μαθητές, για να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους, να ψάξουν και να εντοπίσουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους σε διάφορα επίπεδα (εμφάνιση, χαρακτήρα, ενδιαφερόντων) με βάση των οποίων οι συμμαθητές τους θα μπορέσουν να τους αναγνωρίσουν. Επιπλέον, στόχος του παιχνιδιού είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς, ότι είναι μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο

της οποίας θα συμβιώνουν για μια ολόκληρη χρονιά και την οποία, γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να ενδιαφερθούν να γνωρίσουν καλά. Μέλος της ομάδας είναι και ο δάσκαλος. Γι' αυτό, καλό είναι να συμμετάσχει και ο ίδιος σ' αυτό το παιχνίδι. Αν είναι ο καινούριος δάσκαλος της τάξης, θα είναι ένας ευχάριστος τρόπος να τον γνωρίσουν οι μαθητές του. Αν είναι ο παλιός τους δάσκαλος, θα είναι μια ευκαιρία να τον γνωρίσουν καλύτερα.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα ποίημα της Ρ. Καρθαίου που έχει τον τίτλο «Ο Σεπτέμβριος». Το ποίημα, αναφερόμενο στο μήνα της έναρξης της σχολικής χρονιάς, εισάγει το παιδί στην έννοια της επιστροφής στο σχολείο.

Η **άσκηση 1** του **Β. Μ.** περιέχει ερωτήσεις κατανόησης του ποιήματος, η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** ερωτήσεις πάνω στη γραμματική του κειμένου, ενώ η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** εστιάζει στα κατ' εξοχήν ποιητικά μέσα, που είναι η χρήση εικόνων και ήχων. Στην άσκηση αυτή οι μαθητές καλούνται να ανιχνεύσουν στο ποίημα τα μέσα που χρησιμοποιεί η ποιήτρια για να αποδώσει συγκεκριμένες έννοιες, όπως αυτή του φθινοπώρου ή αυτή της έναρξης της σχολικής χρονιάς. Αυτό, όμως, το οποίο κυρίως ενθαρρύνονται να κάνουν είναι να «εκφραστούν» πάνω και επ' ευκαιρία αυτού που διαβάζουν ζωγραφίζοντας μια εικόνα του ποιήματος που οι ίδιοι προηγουμένως έχουν επιλέξει. Στην ίδια προοπτική δημιουργικής έκφρασης των μαθητών εγγράφεται και η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** όπου τα ίδια τα παιδιά παράγουν ποιητικό λόγο.

Να προσεχθεί ιδιαίτερα η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** που είναι ορθογραφική. Το λάθος που αναμένεται να κάνουν εδώ οι μαθητές είναι να γράψουν, αντί του σωστού «Οκτώβριος», «Οκτώμβριος» κατ' αναλογία δηλαδή με τα «Σεπτέμβριος», «Νοέμβριος» και «Δεκέμβριος». Και η σχετική **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** πρέπει να προσεχθεί όχι τόσο από ορθογραφικής άποψης όσο από λεξιλογικής, εφόσον ασχολείται με το γεγονός ότι εκτός από το μήνα Αύγουστο, όλοι οι άλλοι μήνες έχουν δύο ονόματα: ένα που χρησιμοποιείται κυρίως στο γραπτό λόγο (π.χ. Σεπτέμβριος) και ένα που χρησιμοποιείται κυρίως στον προφορικό (π.χ. Σεπτέμβρης).

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με ένα κατασκευασμένο, από τη συγγραφική ομάδα, κείμενο βιωματικής αναδίηξης με τίτλο «Αναμνήσεις του καλοκαιριού». Τα κείμενα βιωματικής αναδίηξης ανήκουν στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Με τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι ήδη από τις προηγούμενες τάξεις. Στόχος της ενότητας είναι να τα επαναφέρει ζητώντας από τους μαθητές την παραγωγή γραπτού κειμένου βιωματικής αναδίηξης με βάση μια σειρά ερωτήσεων που αναφέρονται σ' αυτά (**άσκηση 1** του **Τ. Ε.**). Την παραγωγή του κειμένου ακολουθεί η διόρθωσή του από τους ίδιους τους μαθητές, σε διάφορα επίπεδα (κειμενικό, λεξιλογικό, γραμματικό, ορθογραφικό), με βάση ένα μοντέλο αυτοδιόρθωσης που φέρεται να κάνει ο συγγραφέας του κειμένου της υποενότητας. Τέλος, προτείνεται ένας πίνακας με ερωτήσεις σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές καλούνται οι ίδιοι να αξιολογήσουν συνολικά το κείμενό τους τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και από άποψη μορφής, να κάνουν τις τελευταίες διορθώσεις και να το ξαναγράψουν.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι ο θεμελιώδης, για την πρόταση, συντακτικός ρόλος του υποκειμένου. Η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** και η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** επιχειρεί να κάνει τους μαθητές κατά πρώτο λόγο να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του υποκειμένου ως συμπληρώματος του ρήματος και κατά δεύτερο λόγο να συνδέσουν τη λειτουργία αυτή με το βασικό μορφικό χαρακτηριστικό του υποκειμένου, δηλαδή την ονομαστική πτώση.

Η **υποενότητα 3** ξεκινά με ένα αφηγηματικό κείμενο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου - Σουρέλη που έχει τον τίτλο «Ένα ακόμα σκαλί».

Το κείμενο ακολουθούν δύο ασκήσεις κατανόησης, οι οποίες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η **άσκηση 1** του **Β. Μ.** πιο απλή, δίνεται υπό μορφή πολλαπλής επιλογής, ενώ η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** απαιτεί τον ακριβή εντοπισμό των στοιχείων της απάντησης μέσα στο κείμενο.

Η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** στοχεύει στην άσκηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, εφόσον τους ζητείται τόσο η διατύπωση κρίσης (υπό μορφή πολλαπλής επιλογής) όσο - και μάλιστα αυτό είναι το πιο σημαντικό - αιτιολόγηση αυτής της κρίσης.

Μεγάλη έμφαση πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 4** του **Β. Μ.** που έχει ως στόχο τη σημασιολογική και κατά συνέπεια ορθογραφική διάκριση των ομόηχων *δυσ*- και *δι(σ)*.

Από τις ασκήσεις του **Τ. Ε.**, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει η **άσκηση 3**, που είναι λεξιλογική και έχει ως αντικείμενό της τις περιφράσεις που σχηματίζονται με το ρήμα «κάνω». Η άσκηση ζητά από τα παιδιά να σχολιάσουν τη σημασία τους και να βρουν τα αντίστοιχα, ως προς τη σημασία, ρήματα. Ο δάσκαλος μπορεί εδώ να επισημάνει ότι δεν υπάρχουν για όλες τις περιφράσεις με το ρήμα «κάνω» ρήματα με την ίδια σημασία (π.χ. κάνω μουσική, μπαλέτο, βάρη, μονόζυγο).

Η **υποενότητα 4** ξεκινάει με δύο αποσπάσματα δημοσιογραφικού λόγου από την εφημερίδα «Καθημερινή».

Ο βασικός στόχος της ενότητας είναι γραμματικός. Επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη λειτουργία των χρόνων και πιο συγκεκριμένα με τη λειτουργία του παρατατικού και του εξακολουθητικού μέλλοντα της ενεργητικής

φωνής. Ο λόγος που αυτοί οι δύο χρόνοι μελετώνται μαζί, αν και αναφέρονται ο ένας στο παρελθόν και ο άλλος στο μέλλον, είναι ότι έχουν κοινό ποιόν ενεργείας. Το ποιόν ενεργείας είναι μια γραμματική κατηγορία - ιδιαίτερα σημαντική για την ελληνική γλώσσα - που εκφράζει τον τρόπο θεώρησης των γεγονότων από τον ομιλητή. Αν ο ομιλητής βλέπει το γεγονός ως μια ενέργεια στο σύνολό της, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη διάρκειά του ή για τις φάσεις από τις οποίες αποτελείται, αν το βλέπει με άλλα λόγια συνοπτικά, τότε το ποιόν ενεργείας είναι τέλειο και οι χρόνοι που χρησιμοποιεί σχηματίζονται από το θέμα του αορίστου π.χ. δεσ- για το ρήμα δένω. Αντίθετα, αν ο ομιλητής βλέπει ένα γεγονός στην εξέλιξή του, τότε το ποιόν ενεργείας είναι ατελές και οι χρόνοι που χρησιμοποιεί σχηματίζονται από το θέμα του ενεστώτα π.χ. δέν-. Έτσι, με βάση το ποιόν ενεργείας διαφοροποιούμε τον αόριστο και το συνοπτικό μέλλοντα από τη μια μεριά από τον παρατατικό και τον εξακολουθητικό μέλλοντα από την άλλη. Παρ' όλο που ο αόριστος και ο συνοπτικός μέλλοντας θα διδαχθούν σε επόμενη ενότητα (ενότητα 6, υποενότητα 2) ήδη ο δάσκαλος, με παραδείγματα από τον καθημερινό λόγο, μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές με τη διαφοροποίηση των παραπάνω χρόνων και ως προς τη γραμματική κατηγορία «χρόνος» και ως προς τη γραμματική κατηγορία «ποιόν ενεργείας». Στόχος εδώ είναι οι μαθητές να καταλάβουν αυτές τις πολύ λεπτές αλλά πολύ σημαντικές διακρίσεις, χωρίς βέβαια να γίνει η οποιαδήποτε αναφορά στον όρο «ποιόν ενεργείας». Αν ο στόχος επιτευχθεί, τότε οι μαθητές θα είναι ικανοί να κατανοήσουν πώς, ενώ ο αόριστος στην Οριστική αναφέρεται σ' ένα γεγονός που έγινε στο παρελθόν και σίγουρα πριν από το χρόνο κατά τον οποίο γίνεται η εκφορά του λόγου από τον ομιλητή, ο αόριστος στην Υποτακτική αναφέρεται σε ένα γεγονός που θα γίνει στο μέλλον και που σίγουρα θα ακολουθεί το χρόνο εκφοράς του λόγου από τον ομιλητή, π.χ. στην πρόταση *έδεσα τα κορδόνια μου*, ο ομιλητής αναφέρεται στο παρόν σ' ένα γεγονός που έγινε στο παρελθόν. Αντίθετα, στην πρόταση *θέλω να δέσω τα κορδόνια μου*, ο ομιλητής αναφέρεται στο παρόν σε ένα γεγονός που θα γίνει από δω και πέρα. Θα μπορέσουν επίσης να κατανοήσουν τη διαφορά της Υποτακτικής του ενεστώτα και της Υποτακτικής του αορίστου, της Προστακτικής του ενεστώτα και της Προστακτικής του αορίστου.

Επειδή ο παρατατικός είναι μαζί με τον αόριστο οι συνηθέστεροι χρόνοι που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση με την οποία ήδη στην παρούσα ενότητα ασχολούνται τα παιδιά, είναι ενδιαφέρον να φανεί ευθύς εξ αρχής, μέσα από παραδείγματα και με απλά λόγια, η διαφορετική λειτουργία αυτών των χρόνων: ο αόριστος χρησιμοποιείται κυρίως για να αναφέρει γεγονότα και την ακολουθία τους μέσα στο χρόνο, ενώ ο παρατατικός χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει ή να σχολιάσει αυτά τα γεγονότα.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να οπτικοποιήσουν το συσχετισμό μεταξύ των γραμματικών χρόνων και του πραγματικού χρόνου, προτείνεται μια γραμμική αναπαράσταση του τελευταίου όπου οι χρόνοι που μελετώνται σ' αυτή την ενότητα τοποθετούνται σε σχέση με τον ενεστώτα που σηματοδοτεί το παρόν. Αυτή η γραμμική αναπαράσταση, που ονομάζουμε γραμμή του χρόνου, θα εμπλουτιστεί σταδιακά με όλους τους χρόνους.

Το παράδειγμα της κλίσης των τριών χρόνων σε συνδυασμό με την **άσκηση 4** του **B. M.** και την **άσκηση 1** του **T. E.**, επιτρέπουν στο μαθητή την εξοικειώσή του τόσο με τη λειτουργική όσο και με τη μορφολογική τους διαφοροποίηση.

Η **υποενότητα 5** ξεκινά με ένα αφηγηματικό κείμενο, απόσπασμα του βιβλίου *«Αστραδενή»* της Ευγενίας Φακίνου.

Η **άσκηση 1** του **B. M.** είναι μια άσκηση σημασιολογικής επεξεργασίας του κειμένου. Στην άσκηση αυτή οι μαθητές καλούνται να αναδομήσουν την περιλήψη του κειμένου, η οποία αποδομημένη και με τα στοιχεία της μπερδεμένα (όχι στη σωστή τους σειρά) βρίσκεται σε κουτάκια ενός πίνακα. Η άσκηση είναι πολύ απαιτητική, εφόσον η αναδόμηση της περιλήψης του κειμένου προϋποθέτει ότι ο μαθητής έχει ήδη βγάλει την περιλήψη του κειμένου, έχει μπορέσει να απομονώσει τα στοιχεία της, έχει κατανοήσει τη χρονική τους ακολουθία και, τέλος, είναι ικανός να αναγνωρίσει πώς αυτή έχει ανατραπεί, ώστε να την αποκαταστήσει.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι το επίθετο τόσο από την πλευρά της λειτουργίας του μέσα στο κείμενο όσο και από την καθαρά γραμματική πλευρά της κλίσης του. Η **άσκηση 4** του **B. M.** ασχολείται κυρίως με την κλίση των επιθέτων σε -ος, -η, -ο, η οποία εμπεδώνεται στην **άσκηση 3** του **T. E.**, ενώ η **άσκηση 5** του **B. M.** επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του επιθέτου. Εξάσκηση στη χρήση των επιθέτων γίνεται στο πλαίσιο της περιγραφής του σχολείου τους που τα παιδιά καλούνται να κάνουν με αφορμή την περιγραφή που κάνει η Αστραδενή για το δικό της σχολείο (**άσκηση 1**, **T. E.**). Γι' αυτό και προτείνεται η **άσκηση 1** του **T. E.** να ακολουθηθεί χρονικά τις σχετικές με τα επίθετα ασκήσεις του **B. M.** και του **T. E.**. Σχετική με την ορθογραφία συγκεκριμένων επιθέτων είναι η **άσκηση 6** του **B. M.**

Συντακτικός στόχος της υποενότητας είναι η κατανόηση, από τα παιδιά, του ρόλου του αντικειμένου στην πρόταση και η διάκρισή του από αυτόν του υποκειμένου. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι τόσο λειτουργικά όσο και μορφικά. Η **άσκηση 7** του **Β. Μ.** και η **άσκηση 4** του **Τ. Ε.** προτείνονται για εξάσκηση.

Η **άσκηση 1** και η **άσκηση 5** είναι οι σημαντικότερες ασκήσεις του **Τ. Ε.** της υποενότητας. Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** είναι μια άσκηση παραγωγής γραπτού περιγραφικού λόγου με τον οποίο οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι από την Γ΄ Δημοτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να προχωρήσουν οι μαθητές σ' αυτό το απαιτητικό έργο είναι να ξέρουν ποιες πληροφορίες πρέπει να περιέχει μια περιγραφή καθώς και με ποια σειρά αυτές οι πληροφορίες οφείλουν να οργανώνονται σ' ένα περιγραφικό κείμενο. Γι' αυτό, νωρίτερα ασκούμε τα παιδιά στο να βγάλουν από το κείμενο όλα τα απαραίτητα, για την περιγραφή, στοιχεία ζητώντας τους να απαντήσουν σ' ένα σύνολο από ερωτήσεις. Δεν προτείνεται αυτοαξιολόγηση για να μην υπάρξει υπερφόρτωση του μαθητή, δεδομένου του ότι προηγήθηκε το απαιτητικότερο έργο της αυτοδιόρθωσης (υποενότητα 2). Παρ' όλα αυτά, είναι στην ευχέρεια του δασκάλου -αν έχει το χρόνο-, να ολοκληρώσει το έργο της παραγωγής με αυτοαξιολόγηση. Η **άσκηση 5** του **Τ. Ε.** έχει ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με ένα χρηστικό κείμενο, όπως είναι αυτό μιας αίτησης μετεγγραφής από ένα σχολείο σ' ένα άλλο. Εδώ δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν οι λόγοι μιας μετεγγραφής καθώς επίσης και τα δικαιολογητικά που χρειάζονται. Οι μαθητές επίσης καλούνται να συμπληρώσουν μια αίτηση για δικιά τους ενδεχόμενη μετεγγραφή με βάση μια ήδη συμπληρωμένη αίτηση.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – Ρώτα το νερό... τι τρέχει

Διάρκεια: 12- 14 διδακτικές ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Αντικείμενο της ενότητας είναι το **νερό**. Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 5 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Το νερό συστήνεται
2. Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα
3. Το νερό στη θρησκεία, στους μύθους και στις παραδόσεις
4. Ο Νερουλάς
5. Το νερό ταξιδεύει

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα κείμενο που περιέχεται σε ιστοσελίδα του διαδικτύου στο οποίο το νερό συστήνεται. Ακολουθεί μια εικόνα που δίνει την ευκαιρία συζήτησης στην τάξη πάνω στον κύκλο του νερού. Στην παράλληλη επεξεργασία αυτής της εικόνας και του κειμένου σπηρίζεται η **άσκηση 1** του **Β. Μ.**, που ζητά από τους μαθητές τη συμπλήρωση ενός σχήματος που αναπαριστά τον κύκλο του νερού.

Βασικός συντακτικός στόχος της υποενότητας είναι το κατηγορούμενο. Μετά τη ρητή διδασκαλία του ρόλου του κατηγορούμενου μέσα στην πρόταση και την αναφορά στα μορφικά του στοιχεία που το διακρίνουν από το αντικείμενο με το οποίο συχνά συγχέεται από τους μαθητές, προτείνονται για εξάσκηση οι **ασκήσεις 2** και **3** του **Β. Μ.** και **2** του **Τ. Ε.** Ο δάσκαλος, αν το επίπεδο της τάξης το επιτρέπει, μπορεί να διευκρινίσει ότι το κατηγορούμενο συμφωνεί υποχρεωτικά ως προς την πτώση και τον αριθμό με το υποκείμενο που προσδιορίζει αλλά, αν είναι ουσιαστικό, όχι κατ' ανάγκην ως προς το γένος (βλ. σελ. 33 του **Β. Μ.** τα παραδείγματα «Το νερό είναι πηγή ζωής», «το νερό γίνεται ατμός»). Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** είναι ορθογραφική και αναφέρεται στη σημαντική ορθογραφική διάκριση μεταξύ των ρημάτων *οφείλω* και *ωφελώ* καθώς και των παραγώγων τους. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται ορθογραφικά οι δύο συνώνυμες λέξεις «ωφέλεια» και «όφελος». Ο δάσκαλος, για εμπέδωση, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φτιάξουν προτάσεις με αυτές τις δύο λέξεις αλλά και με άλλες παράγωγες. Ορθογραφική είναι επίσης η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** που απαιτεί όμως την επιστράτευση από το μαθητή των γραμματικών του γνώσεων. Παρακάτω δίνεται η λύση του κρυπτόλεξου.

Ω	Δ	Α	Χ	Ι	Ο	Ν	Ι	Γ	Ο	Ν	Ε	Π
Π	Ο	Τ	Α	Μ	Ι	Ο	Λ	Ζ	Ρ	Ε	Μ	Ε
Η	Ε	Ε	Λ	Η	Μ	Α	Α	Ε	Κ	Λ	Ι	Ξ
Γ	Ζ	Τ	Α	Τ	Μ	Ο	Σ	Φ	Α	Ι	Ρ	Α
Η	Θ	Ι	Ζ	Ν	Α	Τ	Ε	Ρ	Ζ	Μ	Ο	Τ
Χ	Α	Ρ	Ι	Μ	Ο	Υ	Ζ	Α	Μ	Ν	Σ	Μ
Ρ	Π	Ω	Κ	Ε	Α	Ν	Ο	Σ	Ο	Η	Θ	Ι
Υ	Γ	Ρ	Α	Σ	Ι	Α	Ε	Ψ	Α	Ν	Ι	Σ
Ν	Α	Ε	Ζ	Β	Χ	Σ	Υ	Β	Ρ	Ο	Χ	Η
Υ	Τ	Ο	Π	Α	Γ	Ε	Τ	Ω	Ν	Ε	Σ	Δ

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με το ποίημα της Μάρως Λοΐζου με τίτλο «*Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα*».

Οι **ασκήσεις 1 και 2 του Β. Μ.** καλούν τους μαθητές να αναζητήσουν στοιχεία μέσα στο κείμενο αφενός μεν για να απαντήσουν σε ερωτήσεις αφετέρου δε για να συμπληρώσουν ένα σχήμα που τους προτείνουμε. Η **άσκηση 1 του Β. Μ.** επιπλέον στοχεύει να προβληματίσει τους μαθητές σχετικά με τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί η ποιήτρια για να μεταφέρει στον αναγνώστη τα νοήματα και τις εικόνες που επιθυμεί.

Το κειμενικό είδος που εξετάζεται σ' αυτή την υποενότητα είναι η περιγραφή. Εξοικείωση με την περιγραφή έχει επιχειρηθεί στην προηγούμενη ενότητα με την περιγραφή κτιρίου (βλ. σελ. 26). Στην **άσκηση 1 του Τ. Ε.** ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν περιγραφή τοπίου. Πρόκειται και εδώ για μια καθοδηγούμενη, από μια σειρά ερωτήσεις, παραγωγή λόγου, η οποία ακολουθείται από μια επίσης καθοδηγούμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου. Εάν, επιθυμεί ο δάσκαλος περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή περιγραφικών κειμένων, μπορεί να τους φέρει στην τάξη μια εικόνα ενός τοπίου και να τους ζητήσει να το περιγράψουν. Για να αποκτήσει η δραστηριότητα πιο παιγνιώδη μορφή μπορεί να ζητήσει να εργαστούν οι μαθητές εταιρικά. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να τους ζητήσει να διαβάσουν στον διπλανό τους την περιγραφή τους και να ζωγραφίσουν, με βάση αυτή, το τοπίο. Κατόπιν, να τους ζητήσει να συγκρίνουν το σκίτσο του διπλανού τους με το πρωτότυπο για να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές άρα ενδεχομένως σημεία της περιγραφής τους που είτε δεν είναι σαφή είτε λείπουν. Επιπλέον, πλεονέκτημα αυτής της δραστηριότητας είναι η άσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου που οφείλει να είναι κατανοητός και ακριβής.

Η **άσκηση 3 του Β. Μ.** και η **άσκηση 4 του Τ. Ε.** αναφέρονται στην παρομοίωση. Στόχος της είναι η κατανόηση της λειτουργίας αυτού του σχήματος λόγου και η εξοικείωση των μαθητών με τη συνήθη μορφή του (με τη χρήση του *σαν*) αλλά και τη βασική εναλλακτική του (με τη χρήση του *λες και*).

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι τα συνηρημένα σε-άω/-ώ. Τέσσερις ασκήσεις (η **άσκηση 4**, η **άσκηση 5**, η **άσκηση 6 του Β. Μ.** και η **άσκηση 3 του Τ. Ε.**) προτείνονται συνολικά για την εξοικείωση των μαθητών με το γραμματικό φαινόμενο. Οι διπλοί τύποι της κλίσης του ενεστώτα (εκτός από το β' ενικό και το β' πληθυντικό) και του παρατατικού είναι το σημείο στο οποίο πρέπει να επικεντρωθεί ο δάσκαλος επισημαίνοντας παράλληλα ότι δεν μπορούν να διακριθούν με σαφήνεια οι περιπτώσεις/επικοινωνιακές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται ο ένας τύπος έναντι του άλλου. Ίσως ο ασυναίρετος τύπος να είναι πιο εύχρηστος στον προφορικό λόγο.

Η **υποενότητα 3** περιέχει 3 κείμενα από ιστοσελίδα και από βιβλίο που αναφέρονται στη θέση που κατέχει το νερό στη θρησκεία, στους μύθους και στις παραδόσεις.

Το ενδιαφέρον της υποενότητας και πιο συγκεκριμένα της **άσκησης 1 του Β. Μ.** είναι η δυνατότητα σύνδεσης, μέσα στα πλαίσια της διαθεματικότητας, του μαθήματος της γλώσσας με τα θρησκευτικά και τη μυθολογία. Η ίδια άσκηση έχει ως στόχο την αναζήτηση από τους μαθητές και την άντληση πληροφοριών από διάφορες πηγές, όπως εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και διαδικτυο. Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι, κάθε φορά που προτείνεται αναζήτηση πληροφοριών στο διαδικτυο, η βοήθεια του δασκάλου κρίνεται απαραίτητη.

Αν οι μαθητές δυσκολευτούν να βρουν πληροφορίες για τη χρήση του νερού σε άλλες θρησκείες, ο δάσκαλος μπορεί να αναφέρει τα παρακάτω: Οι μουσουλμάνοι 5 φορές την ημέρα προσεύχονται στραμμένοι προς τη Μέκκα. Πριν από κάθε προσευχή εξαγνίζονται πλένοντας τα χέρια τους, τα πόδια τους, τα αυτιά τους και το στόμα τους και βγάζουν τα παπούτσια τους. Οι ινδουιστές το μήνα Φεβρουάριο ή Μάρτιο γιορτάζουν το Χόλι, την επιστροφή της άνοιξης. Οι

άνθρωποι βγαίνουν στους δρόμους, ανάβουν φωτιές και ραντίζουν ο ένας τον άλλο με σκόνες ή χρωματιστό νερό. Ο Γάγγης είναι ο ιερός τους ποταμός. Στις όχθες του υπάρχουν ιερές πόλεις όπου οι πιστοί πάνε να προσκυνήσουν. Το μπάνιο στο Γάγγη εξαγιάζει, πράγμα πολύ σημαντικό για την ινδουιστική θρησκεία. Οι προσκυνητές χύνουν επίσης νερό μέσα στο Γάγγη ως προσφορά στους θεούς τους. Οι καθολικοί βαπτίζουν τα παιδιά στο νερό και πλένουν τα χέρια τους σε μια μαρμαρίνη λεκάνη με αγιασμό όταν μπαίνουν και πριν βγουν από την εκκλησία.

Αν μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές από άλλες θρησκείες, καλό θα ήταν ο δάσκαλος να ζητήσει από τους ίδιους να μιλήσουν για το ρόλο του νερού στη δικιά τους θρησκεία.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να αποδοθεί στην **άσκηση 1 του Τ. Ε.**, η οποία ζητά από τα παιδιά να πάρουν συνέντευξη (προτείνεται και μαγνητοφώνηση) από έναν ηλικιωμένο σχετικά με ένα έθιμο του τόπου τους, σύμφωνα με ένα μοντέλο συνέντευξης που προηγείται. Ο δάσκαλος καλό είναι να τονίσει στους μαθητές πόσο σημαντικό είναι για την κατανόηση της συνέντευξης το να φαίνεται ποιος κάνει τις ερωτήσεις και ποιος απαντά. Γι' αυτό πρέπει να μην παραλείπουν να δηλώνουν με παύλες την ερώτηση και την απάντηση. Εάν ο δάσκαλος επιθυμεί να εξασκηθούν οι μαθητές στο πώς να παίρνουν μια συνέντευξη, μπορεί να τους ζητήσει να πάρουν συνέντευξη ο ένας από τον άλλο. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να τους ζητήσει να προετοιμάσουν 5-6 ερωτήσεις που θα έχουν σχέση με την αγαπημένη δραστηριότητα του συμμαθητή τους από τον οποίο παίρνουν τη συνέντευξη (άθλημα, μουσική, χορός, ζωγραφική, θέατρο...) όπως π.χ. πόσο χρόνο διαθέτει σ' αυτή τη δραστηριότητα, αν συναντά κάποιες δυσκολίες, ποια είναι τα μελλοντικά του σχέδια... Καλό είναι οι μαθητές που παίρνουν τη συνέντευξη είτε να την καταγράψουν είτε να χρησιμοποιήσουν μαγνητόφωνο.

Η άσκηση εξοικειώνει τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης, δίνει τη δυνατότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, όπως επίσης και αφορμή για σχέδιο εργασίας το οποίο γίνεται ομαδικά.

Η **άσκηση 2 του Τ. Ε.** στοχεύει στη σωστή χρήση κάποιων σημείων της στίξης, όπως η παρένθεση, το κόμμα ή η διπλή παύλα.

Η **υποενότητα 4** ξεκινά με απόσπασμα από το βιβλίο «Παραδοσιακά Επαγγέλματα» του Βασιλή Σαρησάββα, το οποίο αναφέρεται στο επάγγελμα του νερούλα. Το κείμενο είναι περιγραφικό και έχει τον τίτλο «Ο Νερούλας».

Η **άσκηση 1 του Β. Μ.** είναι αρκετά απαιτητική. Ζητά το χειρισμό από τους μαθητές των δομικών στοιχείων και της «γραμματικής» του κειμένου.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι τα ανισοσύλλαβα ουσιαστικά σε -ας. Η **άσκηση 3 του Β. Μ.** στοχεύει στην εμπέδωση του φαινομένου, αφού έχει προηγηθεί ρητή διδασκαλία αυτών των ουσιαστικών και σαφής διαφοροποίησή τους, μέσα από κλιτικά παραδείγματα, από τα ισοσύλλαβα σε -ας.

Σχετικά με την εξοικείωση με τα κειμενικά είδη, προτείνεται η **άσκηση 1 του Τ. Ε.**, η οποία ζητά την παραγωγή γραπτού περιγραφικού λόγου με βάση την επεξεργασία πληροφοριακών στοιχείων σχετικού κειμένου και με τη βοήθεια ερωτήσεων.

Η **υποενότητα 5** ξεκινά με ένα ενημερωτικό κείμενο και με ένα συνοδευτικό χάρτη που βρίσκεται σε ιστοσελίδα του διαδικτύου.

Η **άσκηση 1 του Β. Μ.** είναι απαιτητική, εφόσον ζητά από τους μαθητές την ανάγνωση και τον εντοπισμό πληροφοριακών στοιχείων μέσα σ' ένα ιδιαίτερο τύπο κειμένου που είναι ο χάρτης.

Η **άσκηση 3 του Β. Μ.** αναφέρεται στη λειτουργία και στη χρήση των συντομογραφιών, ενώ η **άσκηση 2 του Τ. Ε.** στα αρκτικόλεξα.

Οι **ασκήσεις 4 και 5 του Β. Μ.** είναι σημαντικές λεξιλογικές ασκήσεις, αφού εξοικειώνουν τους μαθητές με το γεγονός ότι λέξεις που χρησιμοποιούμε σήμερα, στη νέα ελληνική, έχουν την προέλευσή τους σε λέξεις που χρησιμοποιούνταν στην αρχαία ελληνική. Εδώ δίνεται η ευκαιρία στο δάσκαλο να αναφερθεί στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας και στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το λεξικό τους.

Από τις **ασκήσεις του Τ. Ε.** ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 1**. Σ' αυτήν τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν ένα δύσκολο, στην ανάγνωση, χρηστικό κείμενο όπως είναι ο λογαριασμός του νερού, αναζητώντας σ' αυτό συγκεκριμένες πληροφορίες. Επιπλέον, η **άσκηση 1** παρουσιάζει ένα πρακτικό ενδιαφέρον, γιατί ασκεί τα παιδιά στην άντληση πληροφοριών από κείμενα προς όφελός τους. Στην ίδια λογική προτείνεται και η **άσκηση 3 του Τ. Ε.** που δίνει την αφορμή για μια σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με τη διαχείριση του νερού.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – Η πατρίδα γιορτάζει

Με αφορμή αυτές τις επετείους δίνονται για επεξεργασία, ποιήματα, λογοτεχνικά αφηγηματικά κείμενα, μαρτυρίες και τραγούδια με σχετικό θέμα. Ο δάσκαλος εδώ μπορεί να εμπλουτίσει, κατά την κρίση του, το υλικό το οποίο μάλιστα μπορεί να παρουσιαστεί και στη σχολική γιορτή.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4 – Εμένα με νοιάζει...

Διάρκεια: 10-12 διδακτικές ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Αντικείμενο της ενότητας είναι η **προστασία του περιβάλλοντος**. Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Βροχοσταλίδες
2. Βροχοσταλίδες (συνέχεια)
3. Χρησιμοποίησέ το ξανά... και ξανά... και ξανά...
4. Σκουπίδια στη θάλασσα

Ως τίτλος της ενότητας χρησιμοποιήθηκε ο τίτλος του βιβλίου της Γαλάτειας Γρηγοριάδη Σουρέλη, με σχετικό περιεχόμενο.

Η **υποενότητα 1** ξεκινά με ένα αφηγηματικό κείμενο του Μερκούριου Αυτζή με τίτλο «*Στάση Βροχοσταλίδων*».

Η **άσκηση 1** του **B. M.** είναι άσκηση κατανόησης με μορφή πολλαπλής επιλογής.

Η **άσκηση 2** και η **άσκηση 3** είναι ασκήσεις παραγωγής λόγου, προφορικού η **άσκηση 2** και γραπτού η **άσκηση 3**. Και οι δύο ασκήσεις είναι απαιτητικές. Η **άσκηση 2**, η οποία προτείνεται να γίνει ομαδοσυνεργατικά, ζητά από τους μαθητές τη συνέχιση της ιστορίας η οποία θα ήταν ενδιαφέρον να συγκριθεί με τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο συγγραφέας τη συνεχίζει στην υποενότητα 2.

Βασικός συντακτικός στόχος της υποενότητας είναι η χρήση των ουσιαστικών σε πτώση γενική ως συμπληρωμάτων άλλων ουσιαστικών (**ασκήσεις 5 και 6** του **B. M.**).

Βασικός γραμματικός στόχος της υποενότητας στον οποίο αναφέρονται η **άσκηση 7** του **B. M.** και η **άσκηση 3** του **T. E.** είναι τα προπαροξύτονα ουσιαστικά σε -ος. Έμφαση δίνεται στον ιδιαίτερο εξαιτίας της έλλειψης κανονικότητας τονισμό αυτών των ουσιαστικών.

Η **άσκηση 1** και η **άσκηση 2** του **T. E.** έχουν ως βασικό τους στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα της εξοικονόμησης των υδάτινων πόρων στη γη. Η **άσκηση 2** του **T. E.** λειτουργεί επίσης διαθεματικά με τα Μαθηματικά.

Η **υποενότητα 2** ξεκινά με τη συνέχεια του αφηγηματικού κειμένου «*Στάση Βροχοσταλίδων*».

Από τις προτεινόμενες ασκήσεις δυσκολία παρουσιάζουν η **άσκηση 2** του **B. M.** και η **άσκηση 2** του **T. E.**, που είναι συντακτικές και ασχολούνται με το φαινόμενο της μετατροπής της ονοματικής φράσης σε ρηματική. Αυτό στο οποίο θα πρέπει να επιμείνει ο δάσκαλος είναι ότι, όταν το όνομα μετατρέπεται σε ρήμα, η γενική που εξαρτάται από το όνομα άλλοτε μετατρέπεται σε ονομαστική και λειτουργεί ως υποκείμενο του ρήματος και άλλοτε σε αιτιατική και λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος. Έτσι, στη μετατροπή π.χ. της ονοματικής φράσης *η μόλυνση της ατμόσφαιρας* στη ρηματική *μολύνεται η ατμόσφαιρα*, η γενική του ονόματος μετατρέπεται σε υποκείμενο του ρήματος (**άσκηση 2** του **B. M.**). Αντίθετα, στη μετατροπή π.χ. της ονοματικής φράσης *η προστασία του περιβάλλοντος* στη ρηματική *προστατεύω το περιβάλλον*, η γενική του ονόματος μετατρέπεται σε αντικείμενο του ρήματος (**άσκηση 2** του **T. E.**).

Η **άσκηση 3** του **T. E.** είναι άσκηση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν μια επιστολή ακολουθώντας ένα σύνολο οδηγιών που έχουν να κάνουν τόσο με τα μορφικά όσο και με τα δομικά στοιχεία της επιστολής. Η επιστολή, ως το κατ' εξοχήν είδος επικοινωνιακού κειμένου, θέτει έντονα το ερώτημα του ποιος γράφει σε ποιον και για ποιο σκοπό. Η σχέση αποστολέα - παραλήπτη καθώς και ο σκοπός της επικοινωνίας καθορίζει το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος της επιστολής (Ματσαγγούρας, 2001). Ο δάσκαλος πρέπει να κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι αλλιώς γράφουμε σ' ένα φίλο μας και αλλιώς σ' ένα πρόσωπο που δεν γνωρίζουμε, αλλιώς όταν πρόκειται να ανακοινώσουμε ευχάριστα γεγονότα και αλλιώς όταν θέλουμε να διαμαρτυρηθούμε για κάτι, αλλιώς για να πληροφορηθούμε ή για να επιχειρηματολογήσουμε για κάτι και αλλιώς για να ζητήσουμε απαντήσεις σε ερωτήσεις μας. Στη συγκεκριμένη άσκηση απαιτείται η χρήση επίσημου ύφους. Επίσης, το κύριο μέρος της επιστολής ζητά από τους μαθητές την περιγραφή προβλήματος.

Από την άλλη μεριά όμως χρειάζεται να τονίσει ότι, σε κάθε περίπτωση, η επιστολή πρέπει να είναι ένα κείμενο που να διαθέτει πληρότητα, συνοχή, σαφήνεια και επιπλέον να έχει συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά- αναφερόμαστε κυρίως στην προσφώνηση και στην υπογραφή, όπου φαίνεται ο φιλικός/επίσημος χαρακτήρας της επιστολής. Αν θέλει ο δάσκαλος να εξασκήσει περισσότερο τους μαθητές στη σωστή οργάνωση μιας επιστολής, μπορεί να τους ζητήσει να βάλουν στη σωστή σειρά τα στοιχεία μιας επιστολής τα οποία ο ίδιος έχει ανακατέψει.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 4** του **Β. Μ.**. Είναι μια άσκηση ορθογραφική και αναφέρεται στα ουδέτερα ουσιαστικά σε -υ που αποτελούν ορθογραφική εξαίρεση στα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι. Περαιτέρω εμπέδωση γίνεται στην **άσκηση 1** του **Τ. Ε.**

Η **υποενότητα 3** ξεκινά με κάποιες ερωτήσεις ευαισθητοποίησης στα θέματα της καταστροφής του περιβάλλοντος που συνοδεύεται από διασκευασμένο απόσπασμα ενημερωτικού κειμένου από το βιβλίο με τίτλο «50 απλά πράγματα που μπορούν να κάνουν τα παιδιά για να σώσουν τη Γη».

Κύριο γραμματικό φαινόμενο της υποενότητας είναι η κλιτική αντωνυμία ή, όπως εμφανίζεται συνθηθέτερα στις γραμματικές, ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας. Η σχετική **άσκηση 2** του **Β. Μ.** έχει ως στόχο τη διάκριση αυτής της αντωνυμίας από το οριστικό άρθρο με το οποίο συμπίπτει μορφικά. Αρχικά η διάκριση γίνεται με βάση το μέρος του λόγου με το οποίο συμφωνούνται στην πρόταση. Στην **άσκηση 4** του **Β. Μ.** συζητείται και η λειτουργία τους. **Εμπειδωκτικά των ασκήσεων 2 και 4** του **Β. Μ.** είναι η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.**

Κύριο συντακτικό φαινόμενο της υποενότητας είναι η σύνθετη πρόταση. Η **άσκηση 5** του **Β. Μ.** έχει ως στόχο τη διάκριση της από την απλή.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 6** του **Β. Μ.** που είναι ταυτόχρονα λεξιλογική και ορθογραφική και ασχολείται με την οικογένεια του αρχαίου ρήματος «ποιώ» από την οποία πολλές λέξεις χρησιμοποιούνται στη Νέα Ελληνική.

Η **υποενότητα 4** ξεκινά με ένα απόσπασμα ενημερωτικού κειμένου με τίτλο «Σκουπίδια στη θάλασσα» το οποίο συνοδεύεται από εικόνα. Ακολουθεί κείμενο και ερωτήσεις κατανόησης που έχουν ως επιπλέον στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο θέμα της μόλυνσης του περιβάλλοντος.

Από τις ασκήσεις της **υποενότητας 4**, αυτή που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η **άσκηση 2** του **Β. Μ.**. Παίρνοντας αφορμή από ένα απόσπασμα ενημερωτικού κειμένου, προτείνει μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα που περιλαμβάνει παραγωγή και αξιολόγηση προφορικού επιχειρηματολογικού λόγου. Η διατύπωση επιχειρηματολογίας είναι ένα πολύ δύσκολο έργο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Γι' αυτό, και η προσέγγιση που προτείνεται είναι καθαρά διαισθητική, δεν προτείνεται δηλαδή στο **Β. Μ.** κάποια γραπτή καθοδήγηση. Μπορεί όμως ο δάσκαλος να δώσει κάποιες κατευθύνσεις, προφορικά, στους μαθητές για το πώς θα μπορούσαν να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότεροι. Αυτό στο οποίο θα πρέπει να δώσει έμφαση είναι στη σαφήνεια και στην καλή οργάνωση των επιχειρημάτων τους. Αυτός που ακούει ή διαβάζει ένα κείμενο που περιέχει επιχειρηματολογία πρέπει, κατ' αρχάς, να μην έχει καμία αμφιβολία για την άποψη ή τη στάση αυτού που επιχειρηματολογεί απέναντι στο, υπό συζήτηση, θέμα. Κατόπιν, θα πρέπει να φροντίσει να οργανώσει λογικά τα επιχειρήματά του ξεκινώντας π.χ. από το λιγότερο σημαντικό και καταλήγοντας στο πιο ισχυρό. Για να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τις παραπάνω δύο διαστάσεις, μπορεί να τους ζητήσει να κρίνουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο το οποίο παρουσιάζει και πρόβλημα σαφήνειας και πρόβλημα λογικής οργάνωσης κάνοντάς τους σχετικές ερωτήσεις (π.χ. καταλαβαίνετε αν ο συγγραφέας είναι υπέρ ή εναντίον της χρήσης των υπολογιστών στα σχολεία; Βρείτε τα επιχειρήματά του και δείτε αν έχουν παρουσιαστεί σε μια λογική σειρά. Τι αλλαγές θα κάνατε ώστε το κείμενο αυτό να γίνει πιο πειστικό;)

Από τις ασκήσεις του **Τ. Ε.**, κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στην **άσκηση 2** εξαιτίας της πρακτικής αξίας για τη ζωή των μαθητών που παρουσιάζει η δραστηριότητα που ζητά. Στα πλαίσια της δραστηριότητας αυτής, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν επιστολή ή ηλεκτρονικό μήνυμα που απευθύνεται σε συνομηλίκους τους για να ζητήσουν πληροφορίες. Ενδιαφέρον είναι εδώ ο δάσκαλος να επισημάνει τις διαφορές στο ύφος αυτής της επιστολής και της επιστολής που σύνταξαν οι μαθητές στην υποενότητα 2, εστιάζοντας κυρίως στην προσφώνηση και στο χαιρετισμό. Εξυπακούεται ότι είναι ακόμα πολύ νωρίς να αναφερθεί ρητά στην έννοια του ύφους.

Το **Τ. Ε.** τελειώνει με το ποίημα του Τζάνι Ροντάρι «*Βοήθεια*». Το ποίημα αυτό αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ανακεφαλαίωση της σημασίας του νερού για τη ζωή μας αναφερόμενο στην καταστροφή του και στην ανάγκη προστασίας του, ώστε να αποκτήσει ξανά τις φυσικές του ιδιότητες. Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επεξεργαστεί νοηματικά το κείμενο. Αυτό που προτείνει η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** στους μαθητές είναι να το απαγγείλουν μιας και πρόκειται για ένα ποίημα που προσφέρεται για άσκηση του μαθητή στην απαγγελία (ο δάσκαλος θα μπορούσε να επεκτείνει τη δραστηριότητα προτείνοντας π.χ. ένα διαγωνισμό απαγγελίας).

ΕΝΟΤΗΤΑ 5 – Ασφαλώς... κυκλοφορώ

Διάρκεια: 10-12 διδακτικές ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Αντικείμενο της ενότητας είναι η **κυκλοφοριακή αγωγή**. Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 5 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Μαθήματα Κυκλοφοριακής αγωγής
2. Στο δρόμο με το Σωτήρη
3. Ένα αλλιώτικο πάρκο
4. Ρόδα είναι και γυρίζει

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με το απόσπασμα ενός αφηγηματικού κειμένου που επιγράφεται «Μαθήματα Κυκλοφοριακής αγωγής» και περιέχεται στο βιβλίο των Σαμπέ - Γκοσινί, «*Ο μικρός Νικόλας έχει προβλήματα*».

Στόχος της ενότητας είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κατευθυντικού λόγου. Η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** έχει ως αντικείμενο την εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση της υποτακτικής που είναι μια από τις εγκλίσεις που χρησιμοποιούνται σ' αυτό το είδος του λόγου. Η **άσκηση 4** του **Τ. Ε.** είναι μια άσκηση παραγωγής λόγου στην οποία πρέπει να χρησιμοποιηθεί κατευθυντικός λόγος.

Το συντακτικό φαινόμενο που μελετά η υποενότητα είναι οι ελλειπτικές προτάσεις. Η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** και η **άσκηση 1** και η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** προτείνονται για εμπέδωση.

Η υποενότητα δίνει έμφαση στις λεξιλογικές ασκήσεις πάνω σε βασικές λέξεις της ενότητας και προτείνει σ' αυτό το πλαίσιο τις **ασκήσεις 4** και **6** στο **Β. Μ.** και την **άσκηση 3** στο **Τ. Ε.**

Η **υποενότητα 2** ξεκινά με ένα ενημερωτικό κείμενο με τίτλο «*στο Δρόμο με το Σωτήρη*» από την εφημερίδα «Καθημερινή», που παρουσιάζεται όμως με παιγνιώδη μορφή.

Το γραμματικό φαινόμενο της υποενότητας είναι οι εγκλίσεις του ρήματος, δηλαδή η Οριστική, η Υποτακτική και η Προστακτική. Η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** παρουσιάζει τη λειτουργία και τη κλίση των ρημάτων στις τρεις εγκλίσεις, στον ενεστώτα, ενώ οι **ασκήσεις 3** και **4** του **Β. Μ.** αναφέρονται στη χρήση των τριών εγκλίσεων για την παροχή οδηγιών. Στόχος τους είναι να φανεί ότι οι εγκλίσεις δεν είναι εναλλακτικές αλλά ότι η χρήση της μιας εγκλίσης έναντι της άλλης υπαγορεύεται κάθε φορά από το επικοινωνιακό πλαίσιο. Πρέπει λοιπόν να διευκρινιστεί ότι η αλλαγή της εγκλίσης, ενώ δεν αλλάζει το νόημα, αλλάζει το ύφος: το ύφος γίνεται άμεσο και επιτακτικό με την προστακτική, πιο ευγενικό με την υποτακτική και πιο έμμεσο και ουδέτερο με την οριστική. Βέβαια, επειδή αυτές οι υφολογικές διακρίσεις είναι ούτως ή άλλως λεπτές και γίνονται ακόμα λεπτότερες, αν λάβει κανείς υπόψη του την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθυνόμαστε, καλό είναι ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει και άλλα παραδείγματα, από την καθημερινή επικοινωνία για να τις κάνει πιο προσιτές. Έτσι, μπορεί ο δάσκαλος να συζητήσει στην τάξη π.χ. με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να ζητήσουμε από κάποιον να ανοίξει το παράθυρο ή να κλείσει την τηλεόραση και να ενθαρρύνει τους ίδιους τους μαθητές να εντοπίσουν τη διαφορά τους στη χρήση καθενός από αυτούς. Μπορεί, επίσης, να τους ζητήσει οι ίδιοι να σκεφτούν περιστάσεις επικοινωνίας όπου θα χρησιμοποιούσαμε τον ένα ή τον άλλο τρόπο από αυτούς. Αν συνειδητοποιήσουν σε ένα βαθμό τη διαφορά ως προς το ύφος τότε θα πρέπει να συζητηθεί η εγκλίση που χρησιμοποιήθηκε κάθε φορά.

Η **άσκηση 5** του **Β. Μ.** και η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.**, ασχολούνται αποκλειστικά με γραμματικές πτυχές των εγκλίσεων, η πρώτη της προστακτικής και η δεύτερη της υποτακτικής.

Η **υποενότητα 3** με τίτλο «Ένα αλλιώτικο πάρκο» περιλαμβάνει δύο ενημερωτικά κείμενα, που δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία μέσα από την **άσκηση 2** του **Β. Μ.** παραγωγής γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου. (Στην **ενότητα 4 (υποενότητα 4)** είχε ζητηθεί από τους μαθητές η παραγωγή προφορικού επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. σελ. 30)).

Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** είναι λεξιλογική και έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές με το φαινόμενο της πολυσημίας.

Το γραμματικό φαινόμενο της υποενότητας είναι τα ανισοσύλλαβα ουσιαστικά που τελειώνουν σε -μα. Μ' αυτά ασχολείται η **άσκηση 5** του **Β. Μ.**

Η υποενότητα τελειώνει με την **άσκηση 6** που έχει ως στόχο την αποκωδικοποίηση μιας μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι αυτή που εκπροσωπούν τα σημάτα της τροχαίας. Ως συνέχεια αυτής της άσκησης, παρουσιάζεται η **άσκηση 1** και η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών.

Από τις ασκήσεις του **Τ. Ε.** ιδιαίτερης σημασίας είναι η **άσκηση 3**, αφού δίνει την ευκαιρία ενός σχεδίου εργασίας που θα γίνει ομαδικά, έξω από την τάξη. Μέσα στα πλαίσια της άσκησης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ασκηθούν στη μετατροπή της ονοματικής φράσης σε ρηματική που εισήχθη για πρώτη φορά στην ενότητα 4.

Η **υποενότητα 4** ξεκινά με ένα σύνολο από σκίτσα που έχουν μια θεματική συνέχεια και επιγράφονται «*Ρόδα είναι και γυρίζει*».

Τα σκίτσα σκοπίμως παρουσιάζονται μπερδεμένα στο βιβλίο για να δοθεί κίνητρο για τις **ασκήσεις 1 και 2** του **B. M.** οι οποίες είναι ασκήσεις κατανόησης. Η **άσκηση 2** του **B. M.** είναι πολύ πιο απαιτητική από την **άσκηση 1** του **B. M.** γιατί ζητά από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το τι σημαίνουν τα σκίτσα και με βάση αυτά να δώσουν τίτλο σε κάθε ένα από αυτά. Εδώ δίνεται η ευκαιρία παραγωγής προφορικού λόγου.

Με αφορμή το θέμα της ενότητας, οι μαθητές καλούνται να κάνουν περιγραφή συμβάντος (**άσκηση 1** του **T. E.**). Η περιγραφή συμβάντος ανήκει στην αφηγηματική περιγραφή, αφού το κείμενο που προκύπτει είναι περιγραφικής φύσης εμπλουτισμένης όμως με πολλά αφηγηματικά στοιχεία. Την παραγωγή του γραπτού κειμένου ακολουθεί η αξιολόγηση του, έργα που γίνονται, και τα δύο, με βάση ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές.

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων 1ου τεύχους

Έλενα Ακρίτα: Δημοσιογράφος, ευθυμογράφος και συγγραφέας. Γεννήθηκε στην Αθήνα. Έχει εργαστεί σε μεγάλες εφημερίδες και περιοδικά καθώς και στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση.

Ρένα Καρθαίου: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1913. Έκανε φιλολογικές σπουδές και παρακολούθησε μαθήματα Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας. Ήταν για χρόνια μέλος της συντακτικής επιτροπής του σχολικού περιοδικού «Χελιδόνια», και είναι μέλος της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς». Τα πιο πολλά ποιήματά της αναφέρονται στο παιδί: *Πρώτη μέρα μαθητής, Η Αστροναύτισσα, Η λάμπα της γιαγιάς, Καρναβάλι, Καλή χρονιά, Το παιδί γιορτάζει, Πορτραίτο στο ηλιόφως, κ.ά.*

Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη: Γεννήθηκε στην Καβάλα το 1930. Σπούδασε στη Σχολή Κοινωνικών Λειτουργιών και σε σχολή δημοσιογραφίας. Ασχολείται κυρίως με την παιδική-εφηβική λογοτεχνία. Τα θέματα των βιβλίων της έχουν σχέση με την ελληνική ιστορία, την οικολογία, την ελληνική μυθολογία. Είναι μέλος της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς». Μερικά από τα βιβλία της είναι: *Ο μικρός μπουρλοτιέρης, Τρελοβάπορο χωρίς τιμόνι, Δρόμο παίρνω... δρόμο αφήνω, Τα 24 παιδιά της Καλομάνας, Πριν το τέρμα, Παιχνίδι χωρίς κανόνες, Εμένα με νοιάζει, Τα σκυλιά του Αγίου Βερνάρδου, Ο μεγάλος αποχαιρετισμός.*

Ευγενία Φακίνου: Γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια το 1945. Σπούδασε ξεναγός, γραφικές τέχνες και κουκλοθέατρο. Το 1976 δημιούργησε το αντικειμενοθέατρο «Καλημέρα», όπου παρουσίασε με μουσική του συνθέτη Γιάννη Μαρκόπουλου αξιολογικά έργα για παιδιά, όπως *Ντενεκεδούπολη, Ξύπνα Ντενεκεδούπολη, Κουρδιστάν, Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου.* Άλλα έργα της για παιδιά είναι: *Τα Ελληνάκια, Μια μικρή καλοκαιρινή ιστορία.*

Μάρω Λοΐζου: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1940. Το 1965 παντρεύτηκε το συνθέτη Μάνο Λοΐζο και όταν απέκτησε την κόρη της τη Μυρσίνη άρχισε να ασχολείται με την παιδική λογοτεχνία και με παιδικές εκπομπές στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση. Στα βιβλία της για παιδιά, ζωντανεύοντας σύμβολα του ονείρου και του μύθου, στόχο της έχει να διατηρήσει ζωντανή την αίσθηση του θαύματος για τα μικρά και μεγάλα του κόσμου. Έργα της είναι: *Η πολιτεία του βυθού, οι σειρές Τρέχει-Τρέχει, Το Θαύμα του Κόσμου και Ένα παραμύθι- Μια χώρα.*

Αυτίζης Μερκούριος: Γεννήθηκε στην Ξεχασμένη Ημαθίας. Σπούδασε παιδαγωγικά και θέατρο. Μετεκπαιδεύτηκε στο Μαρσέλιο Διδασκαλείο. Εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από το 1994 γράφει βιβλία για παιδιά και νέους. Έχει βραβευτεί τρεις φορές από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά για τα έργα του: *Το τραγούδι του κότσουφα, Ο Σοφούλης της Βίβλιπουτ και Αν τα παιδιά χρίζαν το αύριο.* Είναι μέλος του Δ.Σ. του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου

Σαμπέ Ζαν- Ζακ: Γεννήθηκε στο Μπορντό της Γαλλίας το 1932. Στα δεκαενιά του, ασχολήθηκε πρώτη φορά με τη γελοιογραφία. Το 1959, «γεννήθηκε» σε συνεργασία με το φίλο του τον Ρενέ Γκοσινί, η σειρά του μικρού Νικόλα.

Ρενέ Γκοσινί: Γεννήθηκε στο Παρίσι το 1926 αλλά μεγάλωσε στην Αργεντινή. Έκανε διάφορα επαγγέλματα μέχρι να γίνει σεναριογράφος κόμικς με μεγάλη επιτυχία. Δημιούργησε τον Αστεριζ με τον Ουντερζό, τον Λούκι Λουκ με τον Μόρις. Ο Ρενέ Γκοσινί πέθανε το 1977.

Γάννης Ρίτσος: Γεννήθηκε στη Μονεμβασιά το 1909. Είναι από τους σημαντικότερους ποιητές της λογοτεχνίας μας. Ασχολήθηκε και με τη συγγραφή θεατρικών έργων, πεζογραφημάτων, δοκιμίων καθώς και με τη μετάφραση και τη ζωγραφική. Στο πλουσιότερο έργο του αποτυπώνονται γεγονότα της νεότερης ελληνικής ιστορίας, υμνείται η φύση και η δύναμη των απλών ανθρώπων. Πολλά ποιήματά του όπως η *Ρωμιοσύνη*, ο *Επιτάφιος*, *Τα Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*, μελοποιήθηκαν από τη Μίκη Θεοδωράκη. Τα έργα του κυκλοφορούν συγκεντρωμένα σε τόμους, με τον τίτλο *Ποιήματα*. Ο Γιάννης Ρίτσος πέθανε στην Αθήνα το 1990.

Σπύρος Τσίρος: Γεννήθηκε στην Αθήνα, είναι πτυχιούχος της Νομικής και τακτικό μέλος της ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθήνας. Τα παιδικά του διηγήματα *Γλάροι στη στεριά, Η αυλή με τα γεράνια, Αρμενάκι της*

ελπίδας, *Το φως του βράχου*, *Το χαμόγελο της Κυριακής*, χαρακτηρίζονται από αφηγηματική χάρη, συγκινούν και χαρίζουν έναν προβληματισμό για έναν καλύτερο κόσμο.

Μητροπούλου Κωστούλα: Γεννήθηκε στον Πειραιά το 1935. Το 1955 εμφανίστηκε στη λογοτεχνία με δημοσιεύσεις πεζογραφημάτων της στην εφημερίδα *Η Βραδυνή*. Το 1963 έγραψε τους στίχους των τραγουδιών του δίσκου *Ο Δρόμος του Μάνου Λοιζου*. Συνεργάστηκε με πολλά περιοδικά και εφημερίδες, στη χώρα μας και το εξωτερικό. Τιμήθηκε με το Βραβείο της Ομάδας των 12, το Βραβείο καλύτερου άπαιχτου θεατρικού έργου στο Φεστιβάλ Ιθάκης και το Α΄ Κρατικό βραβείο Διηγήματος. Είναι μέλος της Εταιρείας Θεατρικών Συγγραφέων και της Εταιρείας Συγγραφέων. Το συγγραφικό της έργο περιλαμβάνει διηγήματα, νουβέλες, μυθιστορήματα, χρονικά και πολλά έργα για το θέατρο: *Το έγκλημα ή 450 ημέρες*, *Η ζωή με του άλλους*, *Παράσταση για έναν*, *Ο πάγκος*, *Η μεγέθυνση*, *Εξι ρόλοι για σολίστες*, *Το χρονικό των τριών ημερών*, κ. ά. Μέρος του πεζογραφικού της έργου μεταφράστηκε στα γαλλικά, αγγλικά, ισπανικά, γερμανικά, σουηδικά, ιταλικά, ρωσικά και νορβηγικά.

Τεύχος 2

ΕΝΟΤΗΤΑ 6 – Ιστορίες παιδιών

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 5 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Κορίτσι
2. Το μεγάλο μυστικό
3. Ο αδελφός της Ασπασίας
4. Ο δχρονος ήρωας της Ορλεάνης

Αντικείμενο της ενότητας είναι **ιστορίες όπου πρωταγωνιστούν παιδιά**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με το ποίημα του Ο. Ελύτη που έχει τον τίτλο «*Κορίτσι*». Το ποίημα αυτό είναι απόσπασμα από την ποιητική σύνθεση του Οδυσσέα Ελύτη «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας». Στο ποίημα ένα κορίτσι 9 ετών παίζει με τη φύση όπως με το πράσινο πεντόβολο (παιχνίδι που έπαιζαν παλαιότερα τα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια). Μέσα από το παιχνίδι αυτό αναδύονται βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, όπως η ανεμελιά, η ελαφρότητα, η τάση του παιδιού να αποδίδει ανθρώπινες ιδιότητες στα άψυχα (απευθύνεται στον μενεξέ σαν σε πρόσωπο) όπως και η τάση του να υπερβάλλει («μέλισσα θεόρατη»). Στην ιδιαιτερότητα της σκέψης του παιδιού και του τρόπου θεώρησης του κόσμου από αυτό εστιάζει η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** Η άσκηση επιδιώκει να δώσει κίνητρο στα παιδιά να εκφραστούν πάνω στον ξεχωριστό, σε σύγκριση με τους μεγάλους, τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο. Κάτι τέτοιο δεν είναι απλό αφού η αποστασιοποίηση που απαιτείται για να μιλήσει κάποιος για τον εαυτό του, ακόμα και αν είναι μεγάλος, είναι μια δύσκολη διαδικασία. Για τη διευκόλυνση των παιδιών η άσκηση τους ζητά να απαντήσουν σε συγκεκριμένη ερώτηση χρησιμοποιώντας στοιχεία του κειμένου. Παρ' όλα αυτά, στόχος της άσκησης είναι η συζήτηση να μην περιοριστεί στο κείμενο αλλά να λάβει αφορμή από αυτό ώστε να αγγίξει και άλλα θέματα που θα ενδιέφεραν τα παιδιά όπως είναι αυτό της σχέσης τους με τους μεγάλους.

Το ποίημα αποτελείται από οχτώ δίστιχες στροφές. Χαρακτηριστικό της ομοιοκαταληξίας είναι ότι συχνά ο προπαροξύτονος στίχος έρχεται σε μουσική αντιστοιχία με τον οξύτονο (λ.χ. «συντριβά-νι και νερό/και χαμένο μου όνειρο» ή «το 'να χέρι μου κρατεί/μέλισσα θεόρατη») κάτι που προσδίδει ταυτόχρονα μουσικότητα στο ποίημα και παιδικότητα στον ποιητικό λόγο. Το ποίημα έχει μελοποιηθεί από τον Μίκη Θεοδωράκη. Γι' αυτό προτείνεται, μέσα στα πλαίσια της διαθεματικότητας με το μάθημα της Μουσικής, να ακουστεί στην τάξη (**άσκηση 4** του **Β. Μ.**).

Η **άσκηση 5** του **Β. Μ.** ζητά από τα παιδιά την παραγωγή, με βάση μια σειρά ερωτήσεις, αφηγηματικής περιγραφής. Όπως σε κάθε αφήγηση, έτσι και στην αφηγηματική περιγραφή δύο είναι τα στοιχεία που είναι σημαντικά: ποια πρόσωπα συμμετέχουν στην ιστορία και πότε και πού συνέβη αυτό που διηγούμαστε. Στην αφηγηματική όμως περιγραφή, η έμφαση δίνεται κυρίως στο δεύτερο. Εξαιτίας της διατύπωσής της, η **άσκηση 5** ζητά από τους μαθητές να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην περιγραφή του τόπου μέσα στον οποίο εξελίσσεται η ιστορία που θα διηγηθούν. Επομένως, ο δάσκαλος πρέπει να επιστήσει ιδιαίτερως την προσοχή των παιδιών στο να περιγράψουν με λεπτομέρεια αυτόν τον τόπο χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επίθετα καθώς και λέξεις και φράσεις που να δηλώνουν τόπο. Μπορεί επιπλέον να τους υπενθυμίσει ότι ο χρόνος που θα εξυπηρετήσει καλύτερα την περιγραφή τους είναι ο παρατατικός.

Ιδιαίτερως πρέπει να προσεχθεί η **άσκηση 1** του **T. E.** που έχει ως αντικείμενο τη χρήση του τελικού (v).

Η **υποενότητα 2** παρουσιάζει μια ιστορία στην οποία πρωταγωνιστεί μια παρέα παιδιών που αγαπά την περιπέτεια, μέσα από ένα αφηγηματικό κείμενο που περιέχεται στο βιβλίο «*Το μεγάλο μυστικό*» του Μ. Κάβουρα. Η **άσκηση 1** του **B. M.** απαιτεί λεπτομερή επεξεργασία του κειμένου και γι' αυτό είναι αρκετά δύσκολη. Η **άσκηση 2** του **B. M.** και η **άσκηση 3** του **B. M.**, παρ' όλο που δεν είναι της ίδιας φύσης (δραματοποίηση μιας σκηνής που περιγράφεται στο κείμενο για την πρώτη και παραγωγή προφορικού λόγου για τη δεύτερη) δίνουν και οι δύο έμφαση στην σημασία της προσπάθειας του παιδιού να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Η **άσκηση 3** του **B. M.** και η **άσκηση 4** του **T. E.** είναι ασκήσεις παραγωγής αφηγηματικού λόγου, προφορικού η πρώτη και γραπτού, υπό καθοδήγηση, η δεύτερη. Η παραγωγή της δεύτερης ακολουθείται από ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης.

Ο δάσκαλος χρειάζεται να τονίσει στους μαθητές ότι, όταν διηγούμαστε μια ιστορία είτε προφορικά είτε γραπτά, πρέπει να δείξουμε ότι τα γεγονότα που διηγούμαστε εξελίσσονται μέσα στο χρόνο και ότι ακολουθούν το ένα το άλλο.

Για να καταλάβουν καλύτερα τη σημασία της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων στην αφήγηση, μπορεί να χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα τη συμβολή της στη δράση σε μια κινηματογραφική ταινία. Μπορεί, επίσης, να δώσει ο δάσκαλος στους μαθητές μια αφήγηση στην οποία η χρονική σειρά των γεγονότων έχει ανατραπεί και να τους ζητήσει να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Η αδυναμία των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση του βαθμού στον οποίο η μη τήρηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων σε ένα αφηγηματικό κείμενο εμποδίζει την κατανόησή του. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές, αφού εντοπίσουν την αιτία της αδυναμίας τους, να αποκαταστήσουν τη χρονική ακολουθία του κειμένου.

Για περαιτέρω εξάσκηση, ο δάσκαλος μπορεί να δώσει στους μαθητές μια σειρά από προτάσεις που αντιστοιχούν σε γεγονότα μιας αφήγησης και να τους ζητήσει να τα βάλουν σε μια χρονική σειρά.

Για τη δήλωση της χρονικής ακολουθίας στο κείμενο που καλούνται οι μαθητές να παραγάγουν, καλό είναι ο δάσκαλος να προτείνει τη χρήση χρονικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων που δηλώνουν χρόνο (π.χ. *πέρυσι, τότε, αργότερα, νωρίτερα, το βράδυ, κατά το απόγευμα, το Σάββατο, μόλις φύγαμε..., πριν φτάσουμε...*).

Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να αναφερθεί στους χρόνους που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αφήγηση δηλαδή στον παρατατικό που έχουν διδαχθεί νωρίτερα (ενότητα 1, υποενότητα 4) και στον αόριστο που αποτελεί έναν από τους γραμματικούς στόχους της υποενότητας.

Στην υποενότητα αυτή επιδιώκεται η κατανόηση από τους μαθητές της λειτουργίας του αορίστου και του συνοπτικού μέλλοντα. Ο λόγος για τον οποίο μελετώνται οι δύο αυτοί χρόνοι μαζί - παρ' όλο που ο ένας αναφέρεται στο παρελθόν και ο άλλος στο μέλλον - είναι ότι συνδέονται με ένα κοινό ποιόν ενεργείας. Θυμίζουμε ότι για τον ίδιο λόγο είχαν μελετηθεί από κοινού ο παρατατικός και ο εξακολουθητικός μέλλοντας (ενότητα 1, υποενότητα 4). Με βάση το ποιόν ενεργείας διαφοροποιούμε τον αόριστο και το συνοπτικό μέλλοντα από τον παρατατικό και τον εξακολουθητικό μέλλοντα. Οι δύο πρώτοι χρόνοι έχουν τέλειο ποιόν ενεργείας ενώ οι δύο τελευταίοι ατελείς (βλ. σελ. 25).

Η γραμμική αναπαράσταση των χρόνων σε σχέση με τον πραγματικό χρόνο, που είχαμε ονομάσει γραμμή του χρόνου, εδώ επανέρχεται εμπλουτισμένη με τον αόριστο και το συνοπτικό μέλλοντα. Τη γνώση περί της λειτουργίας αυτών των χρόνων συμπληρώνει η γνώση του τρόπου με τον οποίον κλίνονται οι χρόνοι αυτοί στις εγκλίσεις όπου συναντώνται (**άσκηση 5** του **B. M.** και **ασκήσεις 1** και **2** του **T. E.**).

Σημειώνεται σ' αυτό το σημείο ότι, αν διαπιστωθεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στη σωστή χρήση των χρονικών δεικτών ή/και στη σύνδεσή τους με τους κατάλληλους χρόνους, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει κάποιες επιπλέον ασκήσεις. Μπορεί π.χ. να τους δώσει ένα σύνολο χρονικών δεικτών και να τους ζητήσει να τους βάλουν σε κατηγορίες ανάλογα με το αν δηλώνουν παρελθόν, παρόν ή μέλλον. Μπορεί επίσης να τους δώσει χρονικούς δείκτες κάθε ένας από τους οποίους να αντιστοιχεί σ' ένα ρήμα σε κάποιο χρόνο και να τους ζητήσει να κρίνουν αν χρονικοί δείκτες και ρήματα ταιριάζουν μεταξύ τους (π.χ. *χθες πήγα σινεμά, χθες θα πάω στο θέατρο*). Μπορεί τέλος, να ζητήσει από κάθε έναν από τους μαθητές να κατασκευάσει στο τετράδιό του μια γραμμή του χρόνου παρόμοια μ' αυτή που προτείνεται στο **B. M.**. Κατόπιν, μπορεί να τους ζητήσει να υπογραμμίσουν σ' ένα μικρό κείμενο τους χρονικούς δείκτες που εισάγουν τις προτάσεις του κειμένου και να τοποθετήσουν αντίστοιχα τα ρήματα αυτών των προτάσεων πάνω στη γραμμή του χρόνου. Αυτό μπορεί να γίνεται κάθε φορά που διδάσκονται χρόνοι και κυρίως στο τρίτο τεύχος ως επαναληπτική άσκηση των χρόνων.

Τέλος, στόχος των μαθητών είναι, σύμφωνα με τη διατύπωση της **άσκησης 3** του **B. M.** και της **άσκησης 4** του **T. E.**, η αφήγησή τους να προκαλέσει αγωνία στους αναγνώστες για το τι πρόκειται να επακολουθήσει. Γι' αυτό, και ο δάσκαλος πρέπει να τους ενθαρρύνει να περιγράψουν, με τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και επιθέτων, το δικό τους φόβο και τη δικιά τους αγωνία μέσα από την περιγραφή των γεγονότων που έζησαν. Αυτά τα γεγονότα πρέπει να τα περιγράψουν με πολλές λεπτομέρειες και να καθυστερήσουν να διηγηθούν το τέλος της περιπέτειάς τους με σκοπό να κρατήσουν για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο τους αναγνώστες σε αναμονή.

Η **υποενότητα 3** παρουσιάζει μια απλή, καθημερινή ιστορία με ήρωες παιδιά που εδώ είναι αδέρφια. Το ένα από τα δύο αδέρφια, ο Δαμιανός, διηγείται την ιστορία της ζήλιας του προς την αδελφή του. Το κείμενο της υποενότητας ανήκει στο είδος της βιοματικής αναδιήγησης και περιέχεται στο βιβλίο του Μ. Κοντολέων «*Ο αδελφός της Ασπασίας*».

Πριν προχωρήσει η τάξη στην **άσκηση 1** του **Β.Μ.**, είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι σε μια αφήγηση πρέπει να διακρίνουμε το συγγραφέα του κειμένου (αυτόν δηλαδή που γράφει την ιστορία) από τον αφηγητή του (αυτόν δηλαδή που διηγείται την ιστορία). Αν ο αφηγητής δεν είναι κάποιο πρόσωπο της ιστορίας, η αφήγηση γίνεται στο 3^ο ενικό πρόσωπο. Αν ο αφηγητής είναι κάποιο πρόσωπο της ιστορίας, η αφήγηση γίνεται στο 1^ο πρόσωπο. Αυτή είναι και η περίπτωση του κειμένου της υποενότητας. Η **άσκηση 1** του **Β.Μ.** είναι ταυτόχρονα άσκηση πύκνωσης κειμένου και παραγωγής προφορικού αφηγηματικού λόγου που πρέπει να γίνει, σε αντίθεση με το κείμενο, σε 3^ο ενικό πρόσωπο. Στην **άσκηση 1** του **Τ.Ε.**, τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν ένα γραπτό αφηγηματικό κείμενο υιοθετώντας την οπτική γωνία του άλλου βασικού προσώπου που εμπλέκεται στην ιστορία αλλά την οποία δε βλέπουμε να μιλάει σ' αυτό το κομμάτι της ιστορίας, δηλαδή της Ασπασίας. Η άσκηση προεκτείνεται, σε επίπεδο ομαδικής εργασίας στην τάξη και οι μαθητές καλούνται να διηγηθούν την ιστορία των δυο αδελφών, όπως θα την έβλεπαν άλλα πρόσωπα, συγγενικά των δύο και όπως θα την έβλεπαν τα ίδια τα παιδιά. Σ' αυτήν την άσκηση οι στόχοι είναι πολλαπλοί. Πέραν της παραγωγής γραπτού λόγου, η άσκηση στοχεύει στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών καθώς και της ικανότητας τους να υιοθετούν διαφορετικές οπτικές γωνίες στην παρουσίαση ενός συγκεκριμένου γεγονότος. Ο δάσκαλος εδώ μπορεί να αξιοποιήσει αυτές τις διαφορετικές αφηγήσεις για να κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε μια υποκειμενική και σε μια αντικειμενική παρουσίαση ενός και του αυτού γεγονότος.

Ο γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών με τη λειτουργία και την κλίση του ενεστώτα, παρατατικού και εξακολουθητικού μέλλοντα της παθητικής φωνής (**ασκήσεις 3 και 4** του **Β.Μ.** και οι **ασκήσεις 2 και 3** του **Τ.Ε.**). Η **άσκηση 6** του **Β.Μ.** είναι λεξιλογική και ασχολείται με τις στερεότυπες εκφράσεις που σχηματίζονται με το ρήμα «βάζω».

Η **υποενότητα 4** παρουσιάζει τον ηρωισμό ενός εξάχρονου παιδιού που κατάφερε να επιβιώσει και να σώσει τις ζωές 6 ακόμα παιδιών στον τρομερό τυφώνα Κατρίνα. Η ιστορία του ήρωα της Ορλεάνης περιγράφεται σ' ένα άρθρο της εφημερίδας «Απογευματινή». Ενώ δεν είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το δημοσιογραφικό λόγο, για πρώτη φορά ασχολούνται με τα χαρακτηριστικά αυτού του κειμενικού είδους, μέσα από τη διαδικασία παραγωγής του (**άσκηση 2** του **Τ.Ε.**). Δίνεται ένας πίνακας όπου περιγράφεται, βήμα προς βήμα, η διαδικασία της συγγραφής ενός άρθρου καθώς και η αξιολόγησή της. Επιπλέον, για όποιον δάσκαλο το επιθυμεί, το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η γλωσσική δραστηριότητα θα μπορούσε να αποτελέσει και το πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι τα αριθμητικά επίθετα, απόλυτα και τακτικά (**άσκηση 3** του **Β.Μ.**). Σημασία δίνεται στην ιδιαιτερότητα της κλίσης κάποιων από αυτά καθώς και σε κάποιες σχετικές ορθογραφικές δυσκολίες. Η **άσκηση 4** του **Β.Μ.** ασχολείται με το δύσκολο φαινόμενο των σύνθετων λέξεων που έχουν ως πρώτο τους συνθετικό αριθμητικό. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι το αριθμητικό, όταν αποτελεί πρώτο συνθετικό σύνθετης λέξης, συχνά αλλάζει τόσο πολύ ως προς τη μορφή, ώστε δύσκολα να αναγνωρίζεται, π.χ. μονο-, τετρα-

ΕΝΟΤΗΤΑ 7 – Η ελιά

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Η Ελιά
2. Οι μύθοι και η ελιά
3. Η ελιά στην Ελλάδα και στη Μεσόγειο
4. Μαγειρεύουμε με ελαιόλαδο

Αντικείμενο της ενότητας είναι η **ελιά και ο πολιτισμός που δημιουργήθηκε γύρω από αυτήν από τους λαούς της Μεσογείου**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με το ποίημα του Κ. Παλαμά «*Η Ελιά*» που αποτελεί ύμνο στην ομορφιά, στην αξία και στην ιστορία της ελιάς.

Οι **ασκήσεις 1 και 2** του **Β.Μ.** είναι ασκήσεις επεξεργασίας του κειμένου στο επίπεδο του νοήματος και των ποιητικών

μέσων που χρησιμοποιεί ο ποιητής για να μεταφέρει τα νοήματά του.

Η **άσκηση 1** του **T. E.**, ασχολείται με ένα από τα σημαντικότερα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην ποίηση, την προσωποποίηση. Άριστο επικοινωνιακό πλαίσιο για την άσκηση προσφέρεται από το ίδιο το ποίημα, αφού στο ποίημα μιλάει η ίδια η ελιά. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές γνωρίζουν διαισθητικά την προσωποποίηση μέσα από τη μασκώτ του βιβλίου, τη Ραλλού. Οι μαθητές ήδη από το προηγούμενο τεύχος (ενότητα 1) γνωρίζουν ότι η προσωποποίηση μαζί με την παρομοίωση και την μεταφορά αποτελούν στοιχεία της ιδιαιτερότητας του ποιητικού λόγου. Έχει προηγηθεί η επεξεργασία της παρομοίωσης (ενότητα 2), ενώ την παρούσα επεξεργασία της προσωποποίησης θα ακολουθήσει, πάλι στο δεύτερο τεύχος, η επεξεργασία της μεταφοράς (βλ. ενότητα 10). Στην **άσκηση 1** του **T. E.**, οι μαθητές εξοικειώνονται με την προσωποποίηση μέσω μιας συνέντευξης που τους προτείνεται να πάρουν από ένα αγαπημένο τους δέντρο που βέβαια έχει ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Θυμίζουμε ότι έχει ήδη ζητηθεί από τα παιδιά (τεύχος 1, ενότητα 2) να πάρουν συνέντευξη σύμφωνα με ένα μοντέλο συνέντευξης που προηγείται. Επειδή η δραστηριότητα δεν είναι απλή, προτείνεται ως καθοδήγηση μια σειρά ερωτήσεων. Η άσκηση μπορεί να πάρει τη μορφή σχεδίου εργασίας.

Η **άσκηση 3** του **B. του Μ.** αναφέρεται στα σημαντικότερα από τα πάθη των φωνηέντων, ενώ η **άσκηση 2** του **T. E.** είναι μια άσκηση που συνδέεται, στα πλαίσια της διαθεματικότητας, με τα θρησκευτικά και τη γεωγραφία.

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με δύο κείμενα που αναφέρουν δύο από τους σημαντικότερους μύθους που έχουν σχέση με την ελιά και περιέχονται στο βιβλίο των Ν. και Μ. Ψιλάκη και Η. Καστανά, με τίτλο «*Οι μύθοι και η ελιά*». Σύμφωνα με τον πρώτο μύθο, η ελιά ήταν το δώρο που έκανε η Αθηνά στην Αθήνα και κέρδισε την κυριαρχία της. Σύμφωνα με το δεύτερο, ο Αρισταίος ήταν αυτός που δίδαξε τον τρόπο στους ανθρώπους να παίρνουν λάδι από τις ελιές και αυτός από τον οποίο οι άνθρωποι της Μεσογείου έμαθαν να καλλιεργούν την ελιά.

Η κατανόηση των κειμένων και ιδιαιτέρως του πρώτου από αυτά (**άσκηση 1** του **B.Μ.**) αποτελεί προϋπόθεση για την **άσκηση 2** του **B.Μ.** και την **άσκηση 2** του **T. E.**. Και οι δύο ασκήσεις απαιτούν την ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών για την παραγωγή προφορικού (για την πρώτη) και γραπτού (για τη δεύτερη) λόγου. Η πρώτη όμως πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερος αφού, μέσα από τη δραματοποίηση που είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα, οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή μιας από τις πιο δύσκολες μορφές λόγου που είναι ο επιχειρηματολογικός.

Η **άσκηση 4** του **B.Μ.** αναφέρεται στη χρήση της αυτοπαθούς αντωνυμίας της οποίας ο κλιτικός πίνακας βρίσκεται στο παράρτημα του τεύχους «*Η γραμματική μου*». Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι, παρ' όλο που οι γραμματικές μιλούν για «αυτοπαθή αντωνυμία», στην πραγματικότητα η λέξη εαυτός είναι ένα αρσενικό ουσιαστικό που κλίνεται όπως ένα οξύτονο ουσιαστικό του αρσενικού γένους π.χ. οδηγός. Πάντοτε έχει μπροστά το οριστικό άρθρο και πάντοτε ακολουθείται από τον εγκλιτικό τύπο της κητικής αντωνυμίας. Συνήθως χρησιμοποιείται στην αιτιατική και σπανιότερα στη γενική.

Στο **T. E.** το γραμματικό φαινόμενο που μελετάται είναι η κλίση των ισοσυλλάβων και των ανισοσυλλάβων θηλυκών.

Η **υποενότητα 3** ξεκινάει με ένα διασκευασμένο κείμενο που περιέχεται σε ιστοσελίδα του διαδικτύου με τίτλο «*Η ελιά στην Ελλάδα και στη Μεσόγειο*».

Βασικός στόχος της υποενότητας είναι η ρητή διδασκαλία της έννοιας της παραγράφου με την οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι (τεύχος 1, ενότητα 2). Η **άσκηση 2** του **B.Μ.** και οι **ασκήσεις 1** και **2** του **T. E.** έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ανιχνεύουν τις παραγράφους ενός κειμένου με βάση όχι μόνο τα τυπογραφικά στοιχεία (εσοχή στην αρχή κάθε παραγράφου) αλλά και νοηματικά στοιχεία. Εκτός από το να τη διακρίνουν οπτικά, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι η παράγραφος είναι μια νοηματική μονάδα του κειμένου. Έτσι, αν έχουμε ένα αφηγηματικό κείμενο, το πρόβλημα που αντιμετώπισε ο ήρωας μπορεί να αντιστοιχεί σε μια παράγραφο και ο τρόπος με τον οποίον το έλυσε σε μian άλλη. Αν έχουμε ένα περιγραφικό κείμενο, η εξωτερική περιγραφή του κτιρίου και η εσωτερική περιγραφή του κτιρίου μπορούν να αποδοθούν σε ξεχωριστές παραγράφους. Η χρήση γραφικών αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει πολύ στην οπτικοποίηση της παραγραφοποίησης του κειμένου καθώς και στη σύνθεση κειμένου εκτενούς ή περιληπτικού με βάση την κεντρική ιδέα των παραγράφων.

Στόχος των **ασκήσεων 1** και **2** του **T. E.** είναι η παραγραφοποίηση κειμένου και η σύνθεση παραγράφων με βάση εικόνες για την παραγωγή κειμένου, αντίστοιχα. Το δεύτερο αυτό έργο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τους μαθητές. Κατ' αρχήν, η σύνθεση παραγράφων προϋποθέτει το να κατανοήσουν ότι η παράγραφος, όπως άλλωστε και το κείμενο, έχει μια συγκεκριμένη δομή (βλ. Μασσαγγούρας, 2001). Επειδή όμως το να καταλάβουν ότι μια παράγραφος απαρτίζεται από μια θεματική πρόταση, από προτάσεις ανάπτυξης και την πρόταση κατακλείδας είναι πρώιμο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ο δάσκαλος μπορεί να θέσει απλώς ως στόχο να καταλάβουν οι μαθητές ότι η παράγραφος δεν είναι μια τυχαία ακολουθία προτάσεων αλλά αντίθετα ότι αποτελείται από ένα σύνολο προτάσεων που συνδέονται μεταξύ τους

μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο για να αναπτύξουν μια ιδέα του κειμένου.

Κατ' ανάλογο τρόπο, θα μπορούσε να προσεγγίσει και το θέμα της σχέσης παραγράφων- κειμένου. Το κείμενο δεν είναι μια συρραφή παραγράφων. Το κείμενο αποτελείται από παραγράφους που συνδέονται μεταξύ τους μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ανάλογα με το είδος του κειμένου που θέλουμε να συνθέσουμε. Εδώ μπορεί να γίνει αναφορά στους συνηθέστερους κειμενικούς δείκτες που χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση προτάσεων και παραγράφων, ανάλογα με τη σχέση που θέλουμε κάθε φορά να δηλώσουμε: στην αρχή, στο τέλος, έπειτα, μετά... (για τη δήλωση του χρόνου), επειδή, έτσι, γι' αυτό το λόγο... (για τη δήλωση της αιτίας), λοιπόν, επομένως, συνεπώς... (για τη δήλωση συμπεράσματος), δηλαδή, με άλλα λόγια... (για να επεξηγήσουμε κάτι), πρώτον, δεύτερον, τρίτον... (για να απαριθμήσουμε), αντίθετα, όμως, παρ' όλα αυτά... (για να δηλώσουμε αντίθεση), με λίγα λόγια, συμπεραίνουμε ότι... (για να συνοψίσουμε).

Στην **άσκηση 3** του **B.M.** και στην **άσκηση 3** του **T. E.**, γίνεται η διάκριση κύριων και κοινών ονομάτων ενώ η **άσκηση 4** και **5** του **B.M.** αναφέρεται στην παραγωγή και στην ορθογραφία των ουσιαστικών που ονομάζονται περιεκτικά καθώς και στην διάκρισή τους από άλλα ουσιαστικά που έχουν την ίδια ορθογραφική απόδοση.

Η **υποενότητα 4**, με τίτλο «Μαγειρεύουμε με ελαιόλαδο», είναι πιο ανάλαφρη αφού ασχολείται με τη διατροφική αξία της ελιάς και του ελαιολάδου και προτείνει συνταγές για τη γευστική τους απόλαυση.

Οι συνταγές βέβαια, πάνω απ' όλα, είναι κείμενα τα οποία προσφέρουν το πλαίσιο για την **άσκηση 1** του **B.M.** που είναι άσκηση κατανόησης και κυρίως για την **άσκηση 1** του **T. E.** που είναι μια άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου στην οποία θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί κατευθυντικός λόγος. Θυμίζουμε ότι μια πρώτη προσέγγιση του κατευθυντικού λόγου έχει γίνει στην ενότητα 4 στο πλαίσιο της παροχής οδηγιών. Η ρητή διδασκαλία του κατευθυντικού λόγου θα ακολουθήσει στην ενότητα 9. Σημειώνουμε εδώ ότι η **άσκηση 1** του **T. E.** μπορεί να λειτουργήσει και ως σχέδιο εργασίας.

Δύο είναι οι γραμματικοί στόχοι της υποενότητας: η διδασκαλία της κλίσης 1) του αόριστου της παθητικής φωνής σε όλες του τις εγκλίσεις (**άσκηση 2** και **3** του **B.M.**) και 2) της κλίσης των θηλυκών σε -η σε αντιπαράβολή με την κλίση των ιδιόκλιτων θηλυκών ουσιαστικών σε -η (**άσκηση 6** του **B.M.**).

Η **άσκηση 4** του **B.M.** είναι λεξιλογική και έχει να κάνει με την παραγωγή ουσιαστικών από άλλα ουσιαστικά με τη χρήση υποκοριστικών επιθημάτων. Θυμίζουμε ότι επιθήματα ονομάζουμε τα μορφήματα που τοποθετούνται στο τέλος του θέματος μιας λέξης για την παραγωγή μια άλλης (στα προθήματα γίνεται αναφορά στην ενότητα 14, υποενότητα 2). Η χρήση των υποκοριστικών είναι συνηθέστατη στη Νέα Ελληνική και ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο. Δηλώνουν κυρίως την έννοια του μικρού, εκφράζουν όμως επίσης οικειότητα, στοργή και καμιά φορά υποτίμηση (βλ. τη χρήση του υποκοριστικού *δημοσιογραφικός* στην ενότητα 11, υποενότητα 3). Στην περίπτωση της **άσκησης 4**, τα υποκοριστικά που έχουν χρησιμοποιηθεί φανερώνουν μόνο την έννοια του μικρού. Το πιο εύχρηστο υποκοριστικό επίθημα της Ν.Ε. είναι το *-άκι* το οποίο προσαρτάται συνήθως στο θέμα του ουδέτερου γένους του ουσιαστικού. Ακολουθούν σε συχνότητα τα *-ούλα* και *-ίτσα*. Επ' ευκαιρία των υποκοριστικών, ο δάσκαλος μπορεί να κάνει αναφορά και στα μεγεθυντικά που δηλώνουν την έννοια του μεγάλου ή εκφράζουν θαυμασμό. Τα κυριότερα μεγεθυντικά επιθήματα είναι τα : *-άρα*, *-άρος* και *-αράς* π.χ. ντουλαπάρια, ομαδάρα, ψεύταρος ή ψευταράς, παιχταράς,

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει επίσης να δοθεί και σε άλλες δύο λεξιλογικές ασκήσεις της υποενότητας: στην **άσκηση 5** του **B.M.** και στην **άσκηση 2** του **T. E.**, στις οποίες οι μαθητές γνωρίζουν στερεότυπες εκφράσεις με βάση τη λέξη «λάδι» καθώς και λέξεις που παράγονται ή έχουν ως πρώτο συνθετικό τους τη λέξη αυτή. Το **T. E.** τελειώνει με ένα σχέδιο εργασίας που προσφέρει τη δυνατότητα άσκησης των μαθητών στην άντληση και χρήση γλωσσικών πληροφοριών ταυτόχρονα με την άσκησή τους στην έκφραση της δημιουργικότητας και φαντασίας τους μέσα από την δημιουργία ετικέτας (**άσκηση 3**). Το σχέδιο αυτό μπορεί επίσης να γίνει στο πλαίσιο του προγράμματος Αγωγής Υγείας που έχουν σχέση με τη διατροφή και τον καταναλωτισμό.

ΕΝΟΤΗΤΑ 8 – Χριστός γεννάται

1. Η νύχτα της γεννήσεως
2. Χριστουγεννιάτικα κάλαντα Κύπρου
3. Ζωγραφίστε τις ευχές σας
4. Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη
5. Η μοσχομυριστή βασιλόπιτα

Με αφορμή την γιορτή των Χριστουγέννων δίνονται για επεξεργασία το ποίημα του Γ. Δροσίνη «*Η Νύχτα της Γεννήσεως*», το βιβλίο της Ιωάννας Κυρίτση «*Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη*» και ένα απόσπασμα από το βιβλίο της

Γυναίκειας Λογοτεχνικής Συντροφιάς «*Να τα πούμε; Να τα πείτε*» με τίτλο «*Η μοσχομουριστή βασιλόπιτα*» της Αγγελικής Μαστρομιχαλάκη-Ζούρα. Οι μαθητές επιπλέον ακούν τα Χριστουγεννιάτικα κάλαντα της Κύπρου, γνωρίζουν την πρώτη χριστουγεννιάτικη κάρτα που διατέθηκε στο εμπόριο και κατασκευάζουν τη δικιά τους. Αυτές βέβαια είναι ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στην τάξη. Ο δάσκαλος εδώ μπορεί να εμπλουτίσει, κατά την κρίση του, το υλικό το οποίο μάλιστα μπορεί να παρουσιαστεί και στη σχολική γιορτή.

ΕΝΟΤΗΤΑ 9 – Η παράσταση αρχίζει

Διάρκεια: 12-14 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

1. Μια περιπέτεια για το Ρωμαίο
2. Ένας Αρλεκίνος από χαρτί
3. Όρνιθες
4. Πρώτη φορά στο θέατρο
5. Ο Κεραμιδοτρέχαλος

Αντικείμενο της ενότητας αυτής είναι **το θέατρο**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα αφηγηματικό κείμενο, απόσπασμα από το βιβλίο της Μ. Παπαγιάννη «*Μια περιπέτεια για το Ρωμαίο*» και αναφέρεται σε μια ποντικοοικογένεια που λατρεύει το θέατρο.

Η **άσκηση 2** και η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** είναι δύο απαιτητικές ασκήσεις πύκνωσης του κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου. Η **άσκηση 2** ζητά από τους μαθητές να προτείνουν έναν άλλο τίτλο για το κείμενο, ενώ η **άσκηση 3** να κάνουν την περιλήψη του κειμένου ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα που προτείνονται στο βιβλίο.

Είναι γνωστό ότι η περιλήψη, ως μια διαδικασία συγχρόνως αφαίρεσης και σύνθεσης, είναι μια από τις δυσκολότερες δραστηριότητες για τους μαθητές κάθε βαθμίδας (Παπαρίζος, 2004, Ματσαγγούρας, 2001). Στην περιλήψη, μετασχηματίζουμε ένα κείμενο σε ένα μικρότερο σε έκταση αφαιρώντας από το αρχικό τα σημαντικότερα σημεία του περιεχομένου του για να τα συμπεριλάβουμε με άλλη διατύπωση σ' αυτό που συνθέτουμε και που είναι ένα άλλο κείμενο, με αυτοτελή δομή. Ήδη, τα κριτήρια με τα οποία το παιδί αξιολογεί τι είναι σημαντικό σε ένα κείμενο και τι δεν είναι δεν συμπίπτουν με αυτά του ενήλικου. Γνωρίζουμε ότι συχνά για το παιδί σημαντικό είναι αυτό που του κάνει εντύπωση. Είναι επομένως κατανοητό ότι η επιλογή του σημαντικού στο αρχικό κείμενο και η συνειδητή αφαίρεσή του από αυτό, με ταυτόχρονη απαλοιφή των δευτερευόντων στοιχείων του, δεν είναι εύκολη υπόθεση για το παιδί. Εξίσου δύσκολη υπόθεση είναι η σύνθεση του περιληπτικού κειμένου το οποίο θα πρέπει να συμπίπτει με το περιεχόμενο του αρχικού, να είναι όμως ταυτόχρονα ένα κείμενο που να υπακούει στις προδιαγραφές της παραγωγής ενός οποιουδήποτε άλλου κειμένου. Για όλους αυτούς τους λόγους, ο δάσκαλος δεν πρέπει να κρίνει με αυστηρά κριτήρια την επιτυχία των μαθητών στις δύο αυτές φάσεις της περιλήψης.

Από τις πρώτες τάξεις της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο, οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν με λίγα λόγια ένα γεγονός που έζησαν ή που είδαν, να περιγράψουν ένα αντικείμενο, μια κατάσταση, ένα περιστατικό. Η προσέγγιση όμως είναι διαισθητική και ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι σχεδόν πάντα ο προφορικός. Από την τάξη αυτή επιχειρείται μια πιο συστηματική προσέγγιση της περιλήψης - η οποία θα συνεχιστεί και θα ενισχυθεί μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - βάσει ενός συνόλου δραστηριοτήτων, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Μια από αυτές τις δραστηριότητες είναι και αυτή που προτείνεται στην **άσκηση 3** του **Β. Μ.**. Πρόκειται για μια διαδικασία πύκνωσης του κειμένου που θα περνάει από την πύκνωση των παραγράφων του. Με την έννοια και τη λειτουργία της παραγράφου οι μαθητές έχουν ασχοληθεί σε προηγούμενη ενότητα (ενότητα 7, υποενότητα 3). Πιο συγκεκριμένα, η άσκηση ζητά από τους μαθητές, αφού βρουν τις παραγράφους του κειμένου και τις αριθμήσουν, να προτείνουν έναν τίτλο για κάθε μια. Κάτι τέτοιο απαιτεί τον εντοπισμό και την αφαίρεση από την παράγραφο του βασικού της πληροφοριακού στοιχείου που εμπεριέχεται στη θεματική της πρόταση. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Πρέπει επιπλέον να φροντίσουν να προτείνουν έναν τίτλο για την παράγραφο που να διατηρεί το περιεχόμενο της θεματικής της πρότασης αλλά να έχει διαφορετική διατύπωση. Έχουμε και εδώ να κάνουμε με έργα απαιτητικότερα για τα παιδιά. Για να βοηθήσει ο δάσκαλος στη διεκπεραίωσή τους, μπορεί να προτείνει κάποιες συμπληρωματικές δραστηριότητες.

Μπορεί π.χ. να δώσει ένα κείμενο στους μαθητές και να τους ζητήσει κατ' αρχάς να αριθμήσουν τις παραγράφους.

Κατόπιν, τους δίνει τους τίτλους των παραγράφων ανακατεμένους και ζητά από τους μαθητές να κάνουν αντιστοίχιση παραγράφων και τίτλων. Επιστά την προσοχή των μαθητών στο ότι, για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να έχουν διαβάσει πολύ καλά το κείμενο - όλο στην αρχή και κατόπιν παράγραφο παράγραφο - και να το έχουν καταλάβει. Δεν θα πρέπει να αναζητήσουν στους τίτλους των παραγράφων προτάσεις των παραγράφων αυτών. Στους τίτλους θα πρέπει να ψάξουν την κεντρική ιδέα της κάθε παραγράφου. Εάν ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι οι μαθητές το καταφέρνουν, μπορεί να ζητήσει επιπλέον από τους μαθητές να κάνουν με βάση τους τίτλους περιλήψη του κειμένου. Αν όχι, μπορεί να σταματήσει τη δραστηριότητα στην προηγούμενη φάση.

Σύμφωνα με τις οδηγίες της άσκησης, οι μαθητές, για να κάνουν την περιλήψη του κειμένου, θα στηριχτούν στους τίτλους των παραγράφων και στις λέξεις ή φράσεις «κλειδιά» που θα έχουν νωρίτερα υπογραμμίσει. Ο δάσκαλος μπορεί επιπλέον να καθοδηγήσει τους μαθητές στο πώς θα συνδέσουν τους τίτλους των παραγράφων μεταξύ τους (βλ. **ασκήσεις 1 και 2 του Τ. Ε.**, ενότητα 7, υποενότητα 3) καθώς και στο πώς θα ενσωματώσουν στην περιλήψη τις υπογραμμισμένες λέξεις «κλειδιά» του κειμένου.

Εναλλακτικά προτείνεται, αντί οι μαθητές να υπογραμμίσουν τις λέξεις «κλειδιά» πάνω στο κείμενο, να τις καταγράψουν σε ένα ξεχωριστό φύλλο χαρτιού μαζί με τους τίτλους των παραγράφων και να επιχειρήσουν έτσι μια γραφική αναπαράσταση της περιλήψης πριν τη γράψουν.

Παραπάνω αναφερθήκαμε στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα παιδί να κρίνει και να διακρίνει τη σημαντική από τη δευτερεύουσα πληροφορία σε ένα κείμενο. Προτείνεται λοιπόν μία δραστηριότητα απαιτητική πάνω στην σύνθεση περιλήψης που έχει ως στόχο την άσκηση της ικανότητας των παιδιών να κρίνουν και να αιτιολογούν την κρίση τους. Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές ένα κείμενο και προτείνει 2-3 περιλήψεις, που να μη δίνουν όμως την εντύπωση ότι έχουν γίνει από έναν έμπειρο συντάκτη. Κατόπιν, ζητά από τους μαθητές του να κρίνουν ποια είναι η καλύτερη περιλήψη του κειμένου και να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Το κριτήριο που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά είναι το κατά πόσον η κάθε μια από τις περιλήψεις αυτές περιέχει τις βασικές πληροφορίες του κειμένου. Για να κρίνουν όσο το δυνατόν σωστότερα, τους ζητά να φτιάξουν μια λίστα με τις πληροφορίες που αυτοί θεωρούν ως τις πιο σημαντικές και να ελέγξουν σε ποια από τις περιλήψεις περιλαμβάνονται αυτές οι πληροφορίες. Αυτή τη λίστα τους ζητά κατόπιν να τη συγκρίνουν με τη λίστα του διπλανού τους. Μετά από αυτό τους ζητά, σε συνεργασία με το διπλανό τους, να φτιάξουν μια κοινή λίστα και, με βάση αυτή, να προτείνουν από κοινού μια περιλήψη την οποία και θα συνυπογράψουν.

Μπορούν να υπάρξουν διάφορες παραλλαγές σ' αυτή την άσκηση, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και το διαθέσιμο χρόνο. Μπορεί π.χ. η περιλήψη να γίνει από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μπορεί επίσης, αν γίνει σε συνεργασία, να κάνει ο ένας μια πρώτη εκδοχή της περιλήψης και ο άλλος να προτείνει μια δεύτερη εκδοχή της, ώστε να είναι πιο περιορισμένη σε έκταση (μπορεί μάλιστα ο δάσκαλος να ορίσει και αριθμό γραμμών που δεν θα πρέπει να ξεπεράσει η έκτασή της). Μπορεί ακόμα να κάνουν όλοι μια αρχική περιλήψη και να ανταλλάξουν τις περιλήψεις τους με σκοπό να μειώσει ο ένας την έκταση της περιλήψης του άλλου.

Σε κάθε περίπτωση, καλόν είναι οι μαθητές, προτού γράψουν την περιλήψή τους να την προετοιμάζουν προφορικά και να τη λένε ο καθένας στο διπλανό του. Επιπλέον, επειδή προϋπόθεση μιας καλής περιλήψης ενός κειμένου είναι η κατανόησή του, ο δάσκαλος χρειάζεται να επιμενεί σε μια πολλαπλή ανάγνωση του κειμένου πριν από τη σύνθεση της περιλήψης. Τέλος, για να αποτραπούν οι μαθητές από το να χρησιμοποιήσουν λέξεις και φράσεις του κειμένου στην περιλήψή τους, μπορεί να τους ζητήσει να μην έχουν το κείμενο μπροστά τους την ώρα που κάνουν περιλήψη.

Ο δάσκαλος μπορεί να σκεφτεί και άλλες δραστηριότητες που θα διευκολύνουν τη σύνθεση περιλήψης. Πάνω απ' όλα όμως θα πρέπει να γνωρίζει ότι για ένα τόσο σπουδαίο και πολύπλοκο έργο όπως αυτό, θα πρέπει να σχεδιάσει ένα οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για το οποίο θα χρειαστεί να διατεθεί πολύς χρόνος.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η κατανόηση της λειτουργίας του παρακειμένου που απεικονίζεται στη γραμμή του χρόνου και η εξοικείωση με την κλίση του στην ενεργητική και παθητική φωνή (**άσκηση 4 του Β. Μ.**).

Η **άσκηση 5 του Β. Μ** είναι ορθογραφική και ζητά από τα παιδιά να ανακαλύψουν τρεις λέξεις του κειμένου με βάση το σχήμα των γραμμάτων τους. Οι τρεις αυτές λέξεις είναι οι εξής: λαμπερή, μικρούλης, όμορφη.

Ο πιο σημαντικός στόχος της υποενότητας είναι η άσκηση των μαθητών στην αναζήτηση και στην άντληση πληροφοριών από ενημερωτικά κείμενα (κριτική θεάτρου) ή από ειδικές στήλες στην εφημερίδα (**άσκηση 6 του Β. Μ.**). Η άσκηση δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να συζητήσει στην τάξη για το πώς επιλέγουμε μια θεατρική παράσταση και να δώσει έμφαση εδώ, λόγω του επικοινωνιακού πλαισίου, σε ένα από τα σημαντικά κριτήρια επιλογής που είναι οι κριτικές που δημοσιεύονται στις εφημερίδες, στα εξειδικευμένα έντυπα ή στο διαδικτυο.

Στο **Τ. Ε.**, οι ασκήσεις που έχουν προτεραιότητα στη διδασκαλία είναι λεξιλογικές. Στην **άσκηση 1**, γίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στην κυριολεκτική και στη μεταφορική χρήση της έκφρασης στη στερεότυπη έκφραση «παιζώ θέατρο» που σημαίνει «δίνω ψεύτικη εντύπωση, προσποιούμαι». Η **άσκηση 2** αναφέρεται στη χρήση του συνδετικού φωνήεντος -ο για

το σχηματισμό συνθέτων, ενώ η **άσκηση 4** στις διαφορετικές σημασίες που έχουν δύο βασικές λέξεις του λεξιλογίου του θεάτρου «παράσταση» και «έργο».

Το κείμενο της **υποενότητας 2** δίνει οδηγίες κατασκευής με χαρτί της στολής του Αρλεκίνου. Η επιλογή του κειμένου υπηρετεί πλήρως το στόχο της ενότητας που είναι η διδασκαλία του κατευθυντικού λόγου. Μια πρώτη προσέγγιση του κατευθυντικού λόγου έγινε στην ενότητα 4 στο πρώτο τεύχος υπό τη μορφή παροχής οδηγιών. Στην ενότητα αυτή, όμως, το φαινόμενο εξετάζεται εκτενέστερα, με ιδιαίτερη έμφαση στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην εκφορά αυτού του είδους του λόγου.

Η **άσκηση 1** του **B. M.** παρουσιάζεται ως μια άσκηση διαθεματική με την αισθητική αγωγή. Στην πραγματικότητα είναι μια άσκηση επεξεργασίας κειμένου που έχει ως στόχο την κατανόηση των οδηγιών κατασκευής, ώστε να είναι δυνατή η διεκπεραίωση της **άσκησης 2** του **B. M.** και της **άσκησης 1** του **T. E.**

Η **άσκηση 2** του **B. M.** επικεντρώνεται στις διαφορετικές εγκλίσεις που χρησιμοποιούνται στον κατευθυντικό λόγο αλλά και στις υφολογικές διαφορές που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των εγκλίσεων. Επειδή τα θέματα που σχετίζονται με το ύφος στο λόγο είναι δύσκολα, η σύνδεση γλωσσικών μέσων και επικοινωνιακής πρόθεσης χρειάζεται απαραίτητως την καθοδήγηση του δασκάλου. Αυτό που κατ' αρχάς πρέπει να διευκρινιστεί στην τάξη είναι ότι, αν σε μια συγκεκριμένη οδηγία αλλάξει η έγκλιση, η αλλαγή που προκύπτει δεν είναι στο επίπεδο του νοήματος αλλά στο επίπεδο του ύφους: το ύφος γίνεται πιο άμεσο και επιτακτικό με την προστακτική, πιο ευγενικό με την υποτακτική και πιο έμμεσο και ουδέτερο με την οριστική. Επειδή η άσκηση είναι πολύ απαιτητική, καλόν είναι να χρησιμοποιηθούν και άλλα παραδείγματα για την κατανόηση των συγκεκριμένων υφολογικών διαφορών. Στην **άσκηση 1** του **T. E.** οι μαθητές αξιοποιούν τις γνώσεις τους για να γράψουν οδηγίες κατασκευής με βάση εικόνες. Είναι στην ευχέρειά τους να χρησιμοποιήσουν την έγκλιση που επιθυμούν. Ο δάσκαλος βεβαίως μπορεί να ασχοληθεί και πάλι εδώ με το θέμα του ύφους.

Η **άσκηση 4** του **B. M.** ασχολείται με τα χρονικά επιρρήματα.

Η **υποενότητα 3** έχει ως βασικό κείμενο ένα κόμικ που έχει τον τίτλο «Όρνιθες» και περιέχεται στο βιβλίο του T. Αποστολίδη «*Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικ*».

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η κατανόηση της διάκρισης ευθέος και πλάγιου λόγου και η άσκηση των μαθητών στη μετατροπή του ενός στον άλλο (**ασκήσεις 3 και 4** του **B. M.** και **άσκηση 3** του **T. E.**). Οι **ασκήσεις 1 και 2** του **T. E.** προσφέρουν το επικοινωνιακό πλαίσιο για την περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών στη χρήση του κατευθυντικού λόγου.

Το κείμενο της **υποενότητας 4** με τον τίτλο «Πρώτη φορά στο θέατρο» είναι αφηγηματικό και είναι απόσπασμα από το βιβλίο της Α. Ζέη «*Η μωβ ομπρέλα*».

Γραμματικός στόχος της ενότητας είναι η διδασκαλία της λειτουργίας και της κλίσης του υπερσυντέλικου. Επειδή πρόκειται για ένα χρόνο όχι ιδιαίτερος εύχρηστο που έχει μια λειτουργία μάλλον δύσκολη στην κατανόηση, γι' αυτό η συνήθης αναπαράσταση των χρόνων στη γραμμή του χρόνου εδώ κρίνεται εντελώς απαραίτητη. Απαραίτητα, επίσης, πιθανόν να είναι και άλλα παραδείγματα χρήσης του υπερσυντέλικου, παρ' όλο που έχουν προβλεφθεί δύο ασκήσεις για εξοικείωση (**ασκήσεις 2 και 3** του **B. M.**).

Το **T. E.** αφιερώνει την **άσκηση 1** στη διαθεματικότητα με την ιστορία και τα μαθηματικά. Από τις υπόλοιπες ασκήσεις του **T. E.**, σημαντικό είναι να μην παραλειφθεί η ορθογραφική **άσκηση 3** και εξαιτίας του ορθογραφικού στόχου της και εξαιτίας της διαδικασίας της αυτοδιόρθωσης που καλούνται οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, η άσκηση ζητά από τους μαθητές να διορθώσουν οι ίδιοι κείμενο όπου, ανάμεσα στα άλλα λάθη, αποδίδονται λανθασμένα οι τύποι του ενεστώτα και του παρατατικού του ρήματος «είμαι» στο πρώτο πληθυντικό. Πρόκειται όντως για μια δύσκολη ορθογραφική περίπτωση, εφόσον οι δύο τύποι διακρίνονται στο γραπτό λόγο αλλά συγχέονται στον προφορικό. Θυμίζουμε εδώ ότι με την αυτοδιόρθωση έχουν ασχοληθεί οι μαθητές στην ενότητα 1 (υποενότητα 2) του πρώτου τεύχους.

Διδακτικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η **άσκηση 4** του **T. E.**, όπου για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στη σημασία της σειράς με την οποία τοποθετούνται οι λέξεις σε μια πρόταση. Μέσα από την αποδόμηση της πρότασης, αναδεικνύεται η αυστηρή οργάνωση του γλωσσικού συστήματος και γίνεται κατανοητό ότι η γλώσσα δεν είναι μια απλή ακολουθία λέξεων.

Η **άσκηση 5** του **T. E.** προτείνει την οργάνωση μιας επίσκεψης στο αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου υπό μορφή σχεδίου εργασίας. Αν μια τέτοια επίσκεψη είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί, ο δάσκαλος μπορεί εναλλακτικά να προτείνει στους μαθητές του μια επίσκεψη στο πλησιέστερο στην περιοχή, όπου κατοικούν, αρχαίο θέατρο.

Το κείμενο της **υποενότητας 5** είναι απόσπασμα του θεατρικού έργου της Α. Ζέη «*Ο Κεραμιδοτρέχας*». Τα κείμενα των προηγούμενων υποενότητων είχαν ως θέμα τους το θέατρο. Σ' αυτήν την υποενότητα, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν με το θεατρικό κείμενο αυτό καθ' αυτό και με τα χαρακτηριστικά του, δομικά και μορφολογικά. Οι μαθητές, γνωρίζοντας ήδη τα χαρακτηριστικά των άλλων τύπων κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά) μπορεί, βλέποντας

το και μόνο, να αντιληφθεί την ιδιαιτερότητα του θεατρικού κειμένου.

Παρ' όλα αυτά, στην **άσκηση 2** του **B. M.** προτείνονται ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές να προβληματιστούν ως προς τα στοιχεία του θεατρικού κειμένου και ως προς τις διαφορές θεατρικού και αφηγηματικού κειμένου. Η αντιπαραβολή δε που τους ζητάμε να κάνουν με το αφηγηματικό κείμενο «Πρώτη φορά στο θέατρο» τους επιτρέπει να διαπιστώσουν το σύνολο των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους δύο τύπους κειμένων. Κατ' αρχήν διαπιστώνουν χαρακτηριστικά τα οποία ανήκουν αποκλειστικά στο θεατρικό κείμενο (τα πρόσωπα, οι πράξεις, οι σκηνές, οι σκηνικές οδηγίες) και τα οποία συνιστούν τη μεγάλη διαφορά του από το αφηγηματικό κείμενο. Ο δάσκαλος μπορεί να εξηγήσει στους μαθητές ότι ένα θεατρικό έργο, περιλαμβάνει μια ή περισσότερες πράξεις. Κάθε πράξη περιλαμβάνει μια ή περισσότερες σκηνές. Ειδική αναφορά πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στις σκηνικές οδηγίες μιας και οι μαθητές θα χρειαστεί να συμπεριλάβουν σκηνικές οδηγίες στο θεατρικό κείμενο που θα γράψουν (άσκηση 1, υποσημείωση 5). Μπορεί να διευκρινίσει ότι οι σκηνικές οδηγίες είναι φράσεις του θεατρικού κειμένου που δεν ακούγονται από τους θεατές αλλά υπάρχουν για να δίνουν πληροφορίες (σχετικές με τον τόπο και το χρόνο, με τον τρόπο που συμπεριφέρονται, μιλούν, ενεργούν τα πρόσωπα...) σ' αυτούς που διαβάζουν ή παίζουν το θεατρικό έργο. Οι σκηνικές οδηγίες γράφονται με πλάγια γράμματα και βρίσκονται συνήθως μέσα σε παρενθέσεις. Ο χρόνος που χρησιμοποιείται είναι ο ενεστώτας.

Κατά δεύτερο λόγο, από την αντιπαραβολή του θεατρικού κειμένου με το αφηγηματικό, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ακόμα και ο διάλογος που αποτελεί κοινό στοιχείο των δύο τύπων κειμένων δεν έχει την ίδια μορφή και στους δύο. Στο θεατρικό διάλογο, τα πρόσωπα που συνομιλούν δηλώνονται κάθε φορά, στην αρχή της σειράς, με το όνομά τους (συνήθως με κεφαλαία γράμματα) το οποίο ακολουθείται είτε από τελεία, είτε από παύλα είτε από άνω και κάτω τελεία. Ακολουθούν τα λόγια τους. Στο αφηγηματικό, αντίθετα, κείμενο ο διάλογος δηλώνεται με παύλες ή με εισαγωγικά.

Η **άσκηση 2** του **B. M.** δίνει το έναυσμα στο δάσκαλο να συζητήσει αυτές τις διαφορές αλλά και να επιμείνει σε κάποιες λεπτομέρειες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του θεατρικού κειμένου, όπως π.χ. στην ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι διάλογοι στο θεατρικό κείμενο, στη λειτουργία των σημείων της στίξης που συνοδεύουν τους διαλόγους, στον τρόπο με τον οποίο γράφονται οι σκηνικές οδηγίες, δηλαδή υποχρεωτικά μέσα σε παρενθέσεις και σε πλάγια γράμματα.

Η **άσκηση 3** του **B. M.** είναι γραμματική και ασχολείται με τις ερωτηματικές αντωνυμίες. Αυτές οι αντωνυμίες ενδιαφέρουν την υποσημείωση μιας και εισάγουν τις ερωτηματικές προτάσεις (ευθείες και πλάγιες) που κατέχουν εξέχουσα θέση στους διαλόγους εν γένει και στους θεατρικούς πιο συγκεκριμένα.

Η πιο απαιτητική άσκηση του **B. M.** είναι η **άσκηση 6**. Πρόκειται για μια άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου η οποία ζητάει από τους μαθητές να γράψουν το γνωστό παραμύθι της Κοκκινόσκουφίτσας «από την ανάποδη» χρησιμοποιώντας την ιδέα ανατροπής των παραμυθιών του Τζιάνι Ροντάρι (Γραμματική της φαντασίας, εκδ. Τεκμήριο, 1985). Συγκεκριμένες ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάποια από τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού προτείνονται για καθοδήγηση στους μαθητές. Το παραμύθι είναι ένας είδος αφηγηματικού κειμένου που παρουσιάζει όμως κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει αναγωγή σε διάφορα γνωστά παραμύθια για να δείξει ότι είναι κατασκευασμένα περίπου με τον ίδιο τρόπο: Το παραμύθι ξεκινάει παρουσιάζοντας τον ήρωά του στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται αρχικά. Ένα πρόβλημα του παρουσιάζεται, όπως το να χάσει ένα πολύτιμο αντικείμενο, να είναι άρρωστος ή πεινασμένος, δυστυχισμένος ή μόνος. Αναζητά μια λύση και έτσι ξεκινάει η περιπέτειά του. Συναντά ένα άτομο που θέλει να το βοηθήσει (του δίνει πληροφορίες, του προσφέρει μια συγκεκριμένη βοήθεια) ώσπου να συναντήσει κάποιους που δεν θέλουν το καλό του (ληστές, τέρατα, μάγισσες). Καταφέρνει όμως να λύσει το πρόβλημά του με τη δύναμή του, με την εξυπνάδα του ή χάρη στην παρέμβαση κάποιου άλλου προσώπου...). Η περιπέτεια έχει αίσιο τέλος.

Ο δάσκαλος πρέπει να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι αυτές οι ερωτήσεις θα τους χρησιμεύσουν ως βοήθεια στη φάση του σχεδιασμού, της προετοιμασίας του κειμένου. Η ύπαρξη του προγραφικού σταδίου θεωρείται υποχρεωτική σε κάθε έργο παραγωγής κειμένου. Απλώς εδώ, χάρις στο επικοινωνικό πλαίσιο, δηλώνεται ρητά.

Τέλος, η συγγραφή του παραμυθιού είναι πάνω από όλα άσκηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών και αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω μέσα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού στην τάξη.

Η **άσκηση 1** του **T. E.** είναι μια εξαιρετικά απαιτητική άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου αφού οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν το παραμύθι που έγραψαν στην **άσκηση 6** του **B. M.** σε θεατρικό έργο. Αυτό απαιτεί μια πολύ καλή συνειδητοποίηση και χρήση, εκ μέρους των μαθητών, των δομικών στοιχείων του θεατρικού κειμένου, όπως άλλωστε και του παραμυθιού, για να γίνουν, όπου είναι δυνατόν, κάποιες αντιστοιχίσεις, ώστε το τελικό προϊόν να φέρει τα χαρακτηριστικά του θεατρικού κειμένου (σκηνές, πρόσωπα, σωστά γραμμένους διαλόγους, σκηνικές οδηγίες). Το ενδιαφέρον της άσκησης αυτής έγκειται στο ότι οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, οι οποίες ενεργοποιούνται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της συγγραφής του έργου αλλά επίσης πριν (μαγνητοφώνηση συνομιλιών) και μετά (διόρθωση του κειμένου). Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της άσκησης είναι ότι λειτουργεί και ως σχέδιο εργασίας το οποίο μέσα από ένα σύνολο εξωγλωσσικών δραστηριοτήτων (κατασκευή προγράμματος, αφίσας, πρόσκλησης), δίνει το κίνητρο για ένα σύνολο γλωσσικών

δραστηριοτήτων μερικές από τις οποίες είναι πολύ λεπτές (διαφοροποίηση του ύφους στη σύνταξη της πρόσκλησης ανάλογα με τον αποδέκτη).

Το ανέβασμα της παράστασης μπορεί να προβλεφθεί είτε στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας μέρας του Θεάτρου για τα παιδιά και τους νέους, την 20^η Μαρτίου είτε στη γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς.

ΕΝΟΤΗΤΑ 10 – Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

1. Παιχνίδια με τις λέξεις
2. Γλωσσική αυτοβιογραφία
3. Χορεύοντας... με ανήκουστους ήχους
4. Γραφή, η μνήμη των ανθρώπων

Αντικείμενο της ενότητας αυτής είναι η **γλώσσα**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα ποίημα της Ν. Χατζηνικολάου με τίτλο «*Παιχνίδια με τις λέξεις*». Οι **ασκήσεις 1, 2 και 3** του **Β. Μ.** ασχολούνται με την ανάλυση του ποιήματος στο επίπεδο νοήματος, της γραμματικής του κειμένου και των ποιητικών μέσων που χρησιμοποιεί η ποιήτρια. Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο της **άσκησης 3** του **Β. Μ.** είναι η μεταφορά, η οποία μαζί με την παρομοίωση και την προσωποποίηση (βλ. ενότητα 1 και ενότητα 7, αντίστοιχα) συνιστούν αυτό που ονομάζεται μεταφορικός λόγος και που χαρακτηρίζει κατ' εξοχήν τον ποιητικό λόγο. Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** ασχολείται με τη διάκριση κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου, ενώ η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** με αινίγματα, παροιμίες και γλωσσοδέτες.

Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** είναι μια ενδιαφέρουσα λεξιλογική αφού ασχολείται με εύχρηστες στερεότυπες εκφράσεις που περιέχουν τη λέξη «γλώσσα».

Η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** είναι άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα παραγωγής περιγραφικού λόγου.

Η **υποενότητα 2** ξεκινά με ένα κείμενο βιωματικής αναδιήγησης που έχει τον τίτλο «*Γλωσσική αυτοβιογραφία*» και είναι απόσπασμα από τα Άπαντα του Π. Νιρβάνα. Στο λογοτεχνικό αυτό κείμενο περιέχονται οι βασικές θεωρητικές ιδέες περί γλώσσας, όπως το ότι μόνο ο άνθρωπος μπορεί να χρησιμοποιήσει γλώσσα, ότι ο κάθε άνθρωπος τη γλώσσα του την κατακτά με φυσικό τρόπο καθώς επίσης και ότι όλοι οι άνθρωποι στον κόσμο δε μιλούν την ίδια γλώσσα.

Οι **ασκήσεις 1 και 2** του **Β. Μ.** καλούν τους μαθητές να επεξεργαστούν αυτές τις ιδέες. Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** είναι μια άσκηση λεξιλογική που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερω αφού στόχος της είναι να φέρει σε επαφή τα παιδιά με παλαιότερη μορφή της νέας ελληνικής γλώσσας που εκπροσωπεί η καθαρεύουσα και να δείξει τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Το θέμα της έκθεσης είναι στη δημοτική: «Ένα ανοιξιάτικο πρωινό» και η απόδοση του αποσπάσματος στη δημοτική είναι ως εξής: «... Κάποιο ωραίο πρωινό περπατούσαμε στην ακρογιαλιά. Ο ουρανός χαμογελούσε, το κύμα χτυπούσε στην ακτή, φύσαγε ευχάριστο αεράκι, οι πυργίτες κελαηδούσαν κρυμμένοι στα κλαδιά και οι πρώτες ακτίνες κεντούσαν τον ουρανό...».

Η **άσκηση 6** του **Β. Μ.** ασχολείται με διαφορετικές σημασίες της λέξης «γλώσσα».

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η εξοικείωση με τη χρήση της αόριστης αντωνυμίας και γι' αυτό έχουν προβλεφθεί η **άσκηση 7** του **Β. Μ.** και η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.**. Οι πιο εύχρηστες αόριστες αντωνυμίες βρίσκονται στο παράρτημα του τεύχους «Η γραμματική μου» όπου υπάρχουν και παρατηρήσεις για την κλίση τους.

Στο **Τ. Ε.**, η **άσκηση 3** προτείνει στους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά σε ένα ποιηματάκι με λέξεις σύνθετες με το αχώριστο μόριο -α.

Η **υποενότητα 3** είναι αφιερωμένη στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι κωφοί στην επικοινωνία τους δηλαδή τη νοηματική. Η ελληνική νοηματική γλώσσα αναγνωρίστηκε μόλις το 2000 από το ελληνικό κράτος ως επίσημη γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα. Οι νοηματικές γλώσσες είναι ολοκληρωμένες γλώσσες με δική τους γραμματική και δικό τους συντακτικό όπως και οι προφορικές γλώσσες. Η μόνη διαφορά τους είναι ότι στηρίζονται όχι σε ένα προφορικό αλλά σε ένα οπτικο-κινητικό σύστημα κανόνων και οι έννοιές της εκφράζονται με νοήματα. Δυστυχώς, όμως, οι χρήστες της σε χώρες όπως η δική μας αντιμετωπίζονται ακόμη με κάποια προκατάληψη.

Το κείμενο της υποενότητας 3 είναι ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Τα Νέα» και έχει τίτλο «Χορεύοντας με ...ανήκουστος ήχους». Το κείμενο συνοδεύεται από το αλφάβητο της ελληνικής νοηματικής το οποίο χρησιμοποιούν οι μαθητές για να απαντήσουν στη λεξιλογική **άσκηση 3** του **B. M.**

Το γραμματικό φαινόμενο της υποενότητας είναι η διδασκαλία των γλωσσικών μέσων για την εκφορά του τρόπου. Η **άσκηση 5** του **B. M.** και οι **ασκήσεις 1** και **2** του **T. E.** προβλέπονται για άσκηση στη χρήση τους.

Η **υποενότητα 4** έχει ως θέμα της τη γραφή. Δύο ενημερωτικά κείμενα, το ένα απόσπασμα του βιβλίου με τίτλο «Ιστορία της Γραφής» και το άλλο, απόσπασμα ιστοσελίδας στο διαδίκτυο, αναφέρονται στο θαύμα της γραφής και τη σημασία της για την ιστορία της ανθρωπότητας. Ένα τρίτο κείμενο, απόσπασμα από την «Εγκυκλοπαίδεια των νέων» αναφέρεται σε ένα εντελώς ιδιαίτερο και μη οικείο σε μας σύστημα γραφής που είναι το Κινεζικό.

Η **άσκηση 2** του **B. M.** αποτελεί σχέδιο εργασίας και αναφέρεται στην εξέλιξη της γραφής. Το γραμματικό φαινόμενο που μελετά η υποενότητα είναι οι χρονικές προτάσεις (**άσκηση 4** του **B. M.** και **άσκηση 2** του **T. E.**). Οι χρονικές προτάσεις είναι το πρώτο είδος δευτερευουσών προτάσεων μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν την έννοια της δευτερεύουσας ή εξαρτημένης πρότασης. Στη συνέχεια, πρέπει να καταλάβουν όσο αυτό είναι δυνατόν την ιδιαιτερότητα της χρονικής πρότασης. Η χρονική πρόταση δηλώνει πότε συνέβη αυτό που εκφράζει η κύρια. Μεταξύ της δευτερεύουσας και της κύριας υπάρχουν τρία είδη χρονικών σχέσεων: Η χρονική εκφράζει ένα γεγονός που συνέβη 1) πριν, 2) την ίδια στιγμή και 3) μετά από το γεγονός που εκφράζει το ρήμα της κύριας. Επειδή αυτές οι έννοιες είναι μάλλον λεπτές για τα παιδιά, ο δάσκαλος θα αποφασίσει, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του, αν θα αναφερθεί σ' αυτές ή όχι.

Στο **T. E.** η **άσκηση 1** είναι ορθογραφική. Ζητάει από τους μαθητές, μέσα από ένα παιχνίδι αποκρυπτογράφησης, να συμπληρώσουν γράμματα που λείπουν σε λέξεις. Το κείμενο που είναι γραμμένο στην επιγραφή είναι: ΒΡΕΣ ΤΗΝ ΚΡΥΜΜΕΝΗ ΣΦΡΑΓΙΔΑ ΤΟΥ ΔΙΣΚΟΥ.

Το **Βιβλίο του Μαθητή** τελειώνει με την **άσκηση 5** που είναι λεξιλογική και αναφέρεται σε εύχρηστες στερεότυπες εκφράσεις με τη λέξη «γράμματα». Οι **ασκήσεις 3** και **4** του **T. E.** είναι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Χρρίζουν όμως ιδιαίτερη προσοχής εφόσον η **άσκηση 3** είναι στην πραγματικότητα ένα σχέδιο εργασίας. Σύμφωνα μ' αυτό, οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν σύμβολα με βάση τα οποία κατόπιν θα πρέπει να γράψουν μια μικρή ιστορία. Τέλος, στην **άσκηση 4**, οι μαθητές καλούνται να γράψουν αλλά με κρυπτογραφημένο τρόπο. Το λεμόνι περιέχει χρωστικές ουσίες που είναι θερμομυαίσθητες. Έτσι, όταν γράφουμε με χυμό λεμονιού, η γραφή εξαφανίζεται αλλά το αποτύπωμα των γραμμάτων μένει πάνω στο χαρτί. Έτσι, με το φως του κεριού το αόρατο γράψιμο γίνεται σιγά σιγά καφετί και ορατό. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να διαβάσει το «κρυφό μήνυμα». Ενδιαφέρον θα ήταν να γίνει αυτό στην τάξη.

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων 2ου τεύχους

Μάνος Κοντολέων: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1946. Σπούδασε Φυσική αλλά ασχολείται με τη λογοτεχνία από τα παιδικά του χρόνια. Ασχολείται με όλα τα είδη του πεζού λόγου: μυθιστόρημα, νουβέλα, διήγημα, παραμύθι και δοκίμιο. Η γραφή του χαρακτηρίζεται από χιούμορ, ρεαλισμό και ποιητικότητα. Μερικά από τα έργα του είναι: *Δομήνικος, Κάποτε στην Ποντικούπολη, Ο Φωκίων ήταν ελάφι, Ο Ορέστης και το υπόγειο, Γάντι σε ξύλινο χέρι, Περιπέτεια στο υπόγειο, Το 33*, κ.ά.

Μάρκος Κάβουρας: Γεννήθηκε στη Χίο. Σπούδασε Παιδαγωγικά, Πολιτικές Επιστήμες και Δημόσια Διοίκηση. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλα έργα του: *Ο Δελφινολιγός και άλλες ιστορίες, Η Παρεξήγηση (Επαινος Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 2002)*.

Γκαζμέτ Καπλάνι: Γεννήθηκε στην Αλβανία το 1967. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και έκανε διδακτορική διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Είναι αρθρογράφος στην εφημερίδα τα ΝΕΑ και Athens Voice. Είναι επίσης παραγωγός ραδιοφωνικών εκπομπών ενώ έχει εκδόσει βιβλία και ποιητικές συλλογές στα ελληνικά και στα αλβανικά.

Ιωάννα Κυρίση: Γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε Πολιτικές Επιστήμες και Επιστήμες στην εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία και ασχολείται με τη συγγραφή παιδικών βιβλίων. Μερικά έργα της είναι: *Τα γυαλιά του φεγγαριού, Η φώκια που τραγουδούσε, Τέσσερις Συνταγές Γεμάτες Μάγια, Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη, Μήνυμα στο κινητό*.

Κωστής Παλαμάς: Γεννήθηκε στην Πάτρα το 1859. Το 1886 δημοσίευσε την πρώτη του ποιητική συλλογή, *Τα τραγούδια της πατρίδος μου*. Οι ποιητικές του συλλογές είναι: *Ύμνος στην Αθηνά (1889), Τα μάτια της ψυχής μου, Ίαμβοι και Ανάπαιστοι (1897)*. Το 1898 ένα τραγικό οικογενειακό γεγονός γίνεται η αφορμή για τη σύνθεση *Του Τάφου, Ασάλευτη ζωή (1904), Ο Δωδεκάλογος του Γύφτου (1907), Η φλογέρα του βασιλιά (1910)*. Εκτός από το πλούσιο ποιητικό έργο, ο

Παλαμάς άφησε και εκτενές πεζογραφικό. Στη διηγηματογραφία η προσφορά του περιορίζεται στο *Θάνατο του Παλληκαριού* (1901) και στα *Διηγήματα* (1920). Στα 1903 δημοσίευσε την *Τρισεύγενη*, που είναι το μοναδικό θεατρικό του έργο. Όταν ο ποιητής πέθανε στα 1943, είχε πια καταξιωθεί ως εθνικός ποιητής στη συνείδηση του πνευματικού κόσμου αλλά και του λαού. Η κηδεία του μετατράπηκε σε εκδήλωση διαμαρτυρίας ενάντια στην υποδούλωση της χώρας, ενώ ο ποιητής Άγγελος Σικελιανός απάγγειλε πάνω απ' τον τάφο του το ποίημα *Ηχήστε οι σάλπιγγες*.

Μαρία Παπαγιάννη: Γεννήθηκε το 1964 στη Λάρισα. Σπούδασε ελληνική φιλολογία στη Θεσσαλονίκη. Από μικρή τής άρεσε να διηγείται παραμύθια που τα έφτιαχνε μόνη της.

Άλκη Ζέη: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1925. Πεζογράφος και μεταφράστρια. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών και στο Κινηματογραφικό Ινστιτούτο της Μόσχας. Στα Γράμματα πρωτοεμφανίστηκε με ένα διήγημα στο περιοδικό *Νεανική Φωνή*, το Σεπτέμβριο του 1944. Άλλα έργα της είναι *Το καπλάνι της βιτρίνας*, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, *Ο θείος Πλάτων*, *Κοντά στις ράγες*, *Τα παπουτσάκια του Ανίβα*, κ. ά.

Παύλος Νιρβάνας Γεννήθηκε στη Μαρι(αν)ούπολη της Ρωσίας το 1866 από πατέρα Σκοπελίτη και μητέρα Χιώτισσα. Από τα μικρά του χρόνια έζησε στον Πειραιά. Το 1890 τελείωσε την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από τα μαθητικά του χρόνια έδειξε την αγάπη του για τη λογοτεχνία. Η πρώτη επίσημη εμφάνιση του Νιρβάνα στα γράμματα έγινε το 1884, που εξέδωσε την ποιητική συλλογή *Δάφναι εις την 25ην Μαρτίου*. Η γλωσσική του έκφραση πέρασε σταδιακά από την καθαρεύουσα σε μια μικτή γλώσσα και τέλος στη δημοτική, με σταθερό χαρακτηριστικό το εξαιρετικά φροντισμένο ύφος. Ο Παύλος Νιρβάνας πέθανε στις 28 Νοεμβρίου του 1937. Μερικά βιβλία του: *Έγκλημα στο Ψυχικό*, *Ιστορία ενός εγκλήματος*, *Το πέρασμα του Θεού και άλλα διηγήματα*, *Η βοσκοπούλα με τα μαργαριτάρια*, *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, *Νησιώτικα Διηγήματα* κ. ά.

Ντίνα Χατζηνικολάου γεννήθηκε στην Αθήνα και σπούδασε μουσική στο Ωδείο Αθηνών. Ασχολήθηκε με τη λογοτεχνία και κυρίως με την ποίηση. Ποιήματά της δημοσιεύτηκαν σε πολλά λογοτεχνικά περιοδικά, ενώ οι ποιητικές της συλλογές *Χαμόγελα*, *Τα κυκλάμια* και *Το βιβλίο της Μυρτώ* βραβεύτηκαν από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά. Άλλα έργα της είναι: *Η Αγαπούλα του καλοκαιριού*, *Όλη η γη τραγουδάει*, *Ένα παράξενο ταξίδι*, κ. ά. Για το σύνολο του έργου της τιμήθηκε με το βραβείο « Πηνελόπη Δέλτα», το 1999.

Τεύχος 3

ΕΝΟΤΗΤΑ 11 – Γελάσαμε με τη ψυχή μας

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Ο Μπελάς κι ο Ρουμπούρης
2. Ο Αργύρης και το πρόβλημα
3. Φρουτοπία
4. Τρύπωνας ο φαφαγάλος

Αντικείμενο της ενότητας είναι το γέλιο.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα ποίημα του Τ. Σ. Έλιοτ με τίτλο «*Ο Μπελάς κι ο Ρουμπούρης*», από την ποιητική συλλογή του «*Το εγχειρίδιο πρακτικής γατικής του γερο-Πόσουμ*».

Προβλέπονται δύο ασκήσεις νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου (**άσκηση 1** και **άσκηση 2** του **Β. Μ.**) και μια άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου που έχει ως ιδιαίτερο στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών (**άσκηση 3**). Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** ασχολείται με τα βασικά είδη ομοιοκαταληξίας, ενώ η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** ζητά από τους μαθητές να βρουν το είδος της ομοιοκαταληξίας που υπάρχει στο ποίημα. Η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** ζητά με αφορμή τους δυο γάτους του ποιήματος παραγωγή γραπτού περιγραφικού λόγου και πιο συγκεκριμένα περιγραφή ζώου.

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με ένα λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα από το βιβλίο του Παντελή Κολιότσου «*Πατέρας*

και γιος». Πρόκειται για ένα χιουμοριστικό αφηγηματικό κείμενο το οποίο δίνει την ευκαιρία παραγωγής από τους μαθητές γραπτού αφηγηματικού λόγου ο οποίος θα πρέπει να είναι αντίστοιχα χιουμοριστικός (**άσκηση 1** του **Τ. Ε.**). Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο αν οι μαθητές έλαβαν υπόψη τους αυτήν την παράμετρο κατά τη συγγραφή, γι' αυτό και στον πίνακα αυτοαξιολόγησης προβλέπεται σχετική ερώτηση. Σ' αυτή την άσκηση γίνεται μικρή αναφορά στη χρήση του ιστορικού ενεστώτα και στη λειτουργία του μέσα στο αφηγηματικό κείμενο. Χωρίς ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει μεταγλώσσα, μπορεί μέσα από παραδείγματα απλού, καθημερινού αφηγηματικού λόγου να κάνει τους μαθητές να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα αυτού του χρόνου. Ενώ έχει όλα τα μορφικά χαρακτηριστικά του ενεστώτα, αναφέρεται στο παρελθόν. Ο λόγος που προτιμάται έναντι του αορίστου είναι ότι, περισσότερο από αυτόν, προσδίδει ζωντάνια στην αφήγηση.

Η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** είναι λεξιλογική και ασχολείται με το φαινόμενο της πολυσημίας.

Η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** είναι επαναληπτική των ουδετέρων ανισοουλάβων σε -μα και η **άσκηση 5** επαναληπτική αορίστου της ενεργητικής και παθητικής φωνής. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 2** του **Τ. Ε.**, η οποία ζητά από τους μαθητές να διορθώσουν γραμματικο-συντακτικά μια σειρά από προτάσεις. Τέλος, η **άσκηση 4** του **Τ. Ε.** είναι μια άσκηση γραπτού λόγου που θα μπορούσε να λειτουργήσει και διαθεματικά με τα Μαθηματικά. Για τη λύση της άσκησης προτείνεται η χρήση αριθμομηχανής.

Η **υποενότητα 3** ξεκινά με μια εικονογραφημένη ιστορία που αποτελεί απόσπασμα από το γνωστό έργο του Ευγένιου Τριβιζιά «Φρουτοπία».

Η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** ασχολείται με τα συστατικά στοιχεία του κόμικ. Η εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του είναι απαραίτητη για την **άσκηση 4** του **Τ. Ε.** Η **άσκηση 4** του **Τ. Ε.** προτείνει ένα σχέδιο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει την κατασκευή ενός κόμικ. Επισημαίνεται σ' αυτό το σημείο ότι, επειδή το έργο είναι δύσκολο, προτείνεται να κατασκευασθούν μόνο τέσσερα τετραγωνάκια. Ο δάσκαλος μπορεί να επεκτείνει, αν το θέλει, τη δραστηριότητα. Για να γίνει κατανοητή η ιδιαιτερότητα μιας εικονογραφημένης ιστορίας καθώς επίσης και η σημασία της σωστής ανάγνωσης του σκίτσου, η **άσκηση 3** του **Β. Μ.** ζητά τη μετατροπή της συγκεκριμένης εικονογραφημένης ιστορίας σε αφηγηματικό κείμενο. Το έργο αυτό είναι δύσκολο, αφού ο μαθητής και τα λόγια που είναι σε συννεφάκια πρέπει να μετατρέψει σε διαλόγους και τα πιο πληροφοριακά στοιχεία του σκίτσου πρέπει, αφού τα εντοπίσει, να περιγράψει λεκτικά.

Η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** είναι άσκηση παραγωγής λόγου η οποία δίνει στους μαθητές την ευκαιρία εξάσκησης στο να γεμίζουν τα συννεφάκια του κόμικ με λόγια, διαδικασία απαραίτητη για την κατασκευή του κόμικ.

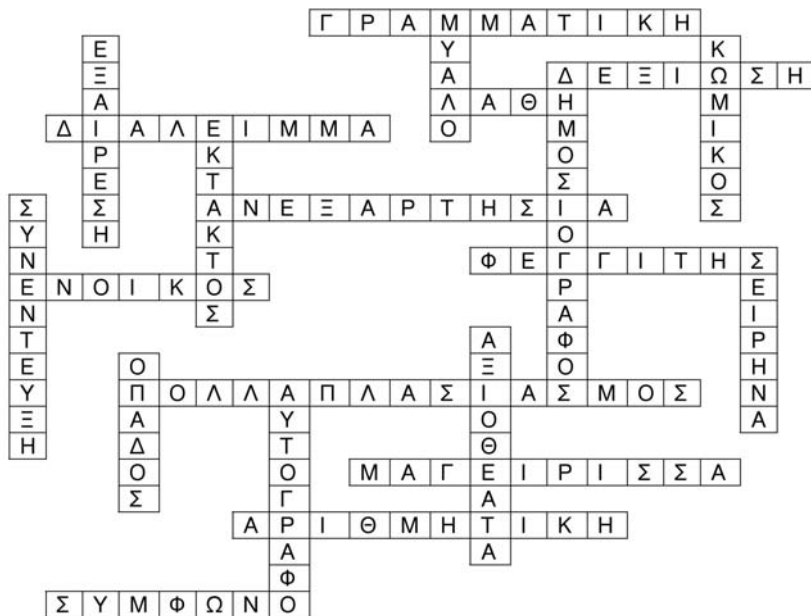
Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** ασχολείται με τη χρήση των επιφωνημάτων. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στα σημεία στίξης που συνοδεύουν την χρήση των επιφωνημάτων. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης των μαθητών στη σωστή ανάγνωση με τον κατάλληλο, σε κάθε περίπτωση, χρωματισμό της φωνής.

Η **υποενότητα 4** ξεκινάει με ένα λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα από βιβλίο της Άννας Κωσταλά «Τρύπωνας ο φαφαγάλος».

Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** παραθέτει την αρχή ενός άλλου επεισοδίου από την ιστορία του Τρύπωνα του φαφαγάλου και ζητά από τους μαθητές να το συνεχίσουν. Αυτή η δραστηριότητα παραγωγής λόγου δεν είναι εύκολη, εφόσον προϋποθέτει την ικανότητα των μαθητών να απομονώνουν σε ένα κείμενο -εδώ τυχαίνει να είναι αφηγηματικό- τα στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να το συνεχίσουν χωρίς να αλλοιώσουν τα χαρακτηριστικά του (π.χ. ποιος είναι ο αφηγητής, ποιο είναι το θέμα, ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήρωα, ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν στην ιστορία, για τι είδους αφήγηση πρόκειται, υπάρχουν διάλογοι στο κείμενο, ποιος χρόνος έχει κυρίως χρησιμοποιηθεί). Η άσκηση, επιπλέον, επιδιώκει την αξιοποίηση της φαντασίας των μαθητών και την εξάσκησή τους στο να γράφουν με σκοπό να κάνουν τους αναγνώστες τους να γελάσουν.

Δύο είναι οι γραμματικοί στόχοι της ενότητας: τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος (**άσκηση 4** του **Β. Μ.**) και τα ανώμαλα ρήματα (**άσκηση 7** του **Β. Μ.** και **ασκήσεις 3, 4** του **Τ. Ε.**). Σε σχέση με την τελευταία πρέπει να σημειώσουμε ότι ο δάσκαλος χωρίς να υπεισέλθει στη λεπτομέρεια του σχηματισμού των ανωμάτων, μπορεί χρησιμοποιώντας παραδείγματα ομαλών και ανωμάτων ρημάτων και αντιπαράβάλλοντάς τα να δείξει στους μαθητές το μη προβλέψιμο σχηματισμό των ανωμάτων.

Η λύση του σταυρόλεξου στο λεξιλόγιο της ενότητας είναι η εξής:



ΕΝΟΤΗΤΑ 12 – Χαίρε, ω χაίρε, Ελευθερία!

Με αφορμή την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου προτείνονται ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Ν. Καζαντάκη «Καπετάν Μιχάλης», ένα απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του Θ. Κολοκοτρώνη, ένα κείμενο του Σ. Τρικούπη- απόσπασμα από την Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης και ένα δημοτικό τραγούδι. Ο δάσκαλος εδώ μπορεί να εμπλουτίσει, κατά την κρίση του, το υλικό το οποίο μάλιστα μπορεί να παρουσιαστεί και στη σχολική γιορτή.

Ιδιαίτερη συζήτηση πρέπει να γίνει στην τάξη γύρω από τη σύνθεση του ποιήματος «Ύμνος εις την Ελευθερίαν» από το Δ. Σολωμό και την μελοποίησή του από τον Ν. Μάντζαρο. Το ποίημα αποτελείται από 158 τετράστιχες στροφές. Από αυτές, οι 24 πρώτες στροφές καθιερώθηκαν ως ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδας το 1865. Από αυτές, μόνο οι δύο πρώτες είναι εκείνες που ανακρούονται και συνοδεύουν πάντα την έπαρση και την υποστολή της σημαίας και ψάλλονται σε επίσημες στιγμές και τελετές. Ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδας είναι και ο Εθνικός Ύμνος της Κυπριακής Δημοκρατίας.

ΕΝΟΤΗΤΑ 13 – Όλοι διαφορετικοί όλοι ίδιοι

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Όλου του κόσμου τα παιδιά
2. Το σχολείο του κόσμου
3. Τα Δικαιώματα των παιδιών
4. Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών

Αντικείμενο της ενότητας είναι ο **σεβασμός στη διαφορετικότητα**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με το ποίημα του Χάρη Σακελλαρίου «Όλου του κόσμου τα παιδιά».

Από τις **ασκήσεις** του **Β. Μ.**, οι **ασκήσεις 4, 5** και **6** αφιερώνονται στο λεξιλόγιο και στην ορθογραφία. Οι **ασκήσεις 4** και **5** ασχολούνται με το δύσκολο πρόβλημα της ορθογραφικής απόδοσης των ομόηχων τύπων. Ιδιαίτερη σημασία

πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 6** που είναι ταυτόχρονα λεξιλογική και ορθογραφική. Ασχολείται με τη διαδικασία της σύνθεσης και πιο συγκεκριμένα της σύνθεσης με τη λέξη «γη» καθώς και τα αξιοπρόσεκτα ορθογραφικά χαρακτηριστικά των συνθέτων που προκύπτουν.

Οι **ασκήσεις** του **T. E.** (**ασκήσεις 1 και 2**) ζητούν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με ένα διασκευασμένο αφηγηματικό κείμενο, απόσπασμα από το βιβλίο της Λείας Χατζοπούλου - Καραβία «Το σχολείο του κόσμου».

Ο γραμματικός στόχος της ενότητας είναι οι οριστικές αντωνυμίες (**άσκηση 5** του **B. M.**). Προτείνεται όμως και η **άσκηση 4** στο **B. M.** ως επαναληπτική του ρόλου του υποκειμένου στην πρόταση (το γραμματικό φαινόμενο έχει διδαχθεί στο πρώτο τεύχος).

Η **άσκηση 1** του **T. E.** προτείνει ένα σχέδιο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ η **άσκηση 2** του **T. E.** ζητά την παραγωγή γραπτού λόγου και τη διόρθωσή του.

Η **υποενότητα 3** ξεκινάει με μια αφίσα της unicef που αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών. Σύμφωνα με την **άσκηση 1** του **B. M.**, οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, καλούνται να σχολιάσουν τις εικόνες που περιλαμβάνει η αφίσα.

Η **άσκηση 3** του **B. M.** είναι μια άσκηση συντακτική στην οποία ο μαθητής ασκείται στη χρήση του αντικειμένου και στη δημιουργία σύνθετων προτάσεων. Η άσκηση είναι επαναληπτική.

Η **άσκηση 4** του **B. M.** είναι γραμματική, επαναληπτική της κλίσης του ενεστώτα της παθητικής φωνής.

Η **άσκηση 6** του **B. M.** είναι μια απαιτητική άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου. Ζητείται από τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν μια εικόνα και να συμπυκνώσουν το μήνυμα που μεταφέρει υπό μορφή συνθήματος. Να επισημανθεί στα παιδιά ότι τα συνθήματα γράφονται με κεφαλαία γράμματα.

Το **T. E.** περιλαμβάνει δύο ασκήσεις παραγωγής λόγου. Η πρώτη (**άσκηση 1** του **T. E.**) δίνει την ευκαιρία παραγωγής προφορικού λόγου μέσα στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας που περιλαμβάνει κατασκευή αφίσας. Η δεύτερη (**άσκηση 2** του **T. E.**) ζητά την παραγωγή γραπτού λόγου με τους περιορισμούς που θέτει ένα χρηστικό κείμενο, όπως είναι ένα έντυπο αίτησης.

Η **υποενότητα 4** ξεκινάει με την 5^η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών, απόσπασμα από το βιβλίο της Μαρίας Μηλιάδου «*Παιδιά στα χίλια χρώματα*». Αυτή η αρχή αναφέρεται στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δάσκαλος μπορεί εδώ να συζητήσει για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 191 χώρες. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992. Το άρθρο που αναφέρεται στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το άρθρο 23.

Η **άσκηση 2** του **B. M.** ζητά από τους μαθητές την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ η **άσκηση 1** του **T. E.** την παραγωγή γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα τη σύνταξη μιας επίσημης επιστολής. Παρ' όλο που στο **B. M.** προσφέρεται κάποια καθοδήγηση, καλό θα ήταν ο δάσκαλος να δώσει έμφαση στα γλωσσικά μέσα που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν, ώστε το ύφος της επιστολής να είναι προσαρμοσμένο στη σχέση αποστολέα - παραλήπτη καθώς και στο σκοπό της σύνταξής της. Το ύφος της επιστολής θα πρέπει να διαφαίνεται σε κάποια από τα καθαρά επιστολικά στοιχεία (προσφώνηση και χαιρετισμός προς τον αποδέκτη) όπως επίσης και στο κυρίως μέρος της (βλ. ενότητα 4, υποενότητα 2).

Να προσεχθεί ιδιαίτερα η **άσκηση 4** του **B. M.** που ασκεί τα παιδιά στη χρήση των ειδικών συνδέσμων. Ο γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι ο σωστός τονισμός των *που* και *πως* που είναι συνάρτηση της της λειτουργίας τους κάθε φορά (**άσκηση 3** του **B. M.**).

ΕΝΟΤΗΤΑ 14 – Το ανθρώπινο θαύμα

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Ύμνος στον άνθρωπο
2. Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα
3. Μια παράξενη παραγγελία
4. Το διαδίκτυο

Η ενότητα αναφέρεται στα **μεγάλα τεχνολογικά επιτεύγματα του ανθρώπου στις μέρες μας**.

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα απόσπασμα από το πρώτο στάσιμο της τραγωδίας του Σοφοκλή «Αντιγόνη». Πρόκειται για έναν ύμνο στην ανθρώπινη «δεινότητα», στη δύναμη και στο μεγαλείο του ανθρώπου. Ο άνθρωπος κυριάρχησε σε ξηρά και θάλασσα, καθυπόταξε όλα τα ζωντανά πλάσματα που κατοικούν στον αέρα, στη γη και στη θάλασσα, ανακάλυψε το υπέρτατο όργανο επικοινωνίας που είναι η γλώσσα, ίδρυσε πόλεις και επινόησε φάρμακα για να θεραπεύσει τις αρρώστιες.

Από τις ασκήσεις που προτείνονται στο Βιβλίο του Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** που είναι ταυτόχρονα λεξιλογική, άσκηση αναζήτησης πληροφορίας σε διάφορες πηγές και άσκηση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης, η **άσκηση 6** του **Β. του Μ.** είναι απαιτητική, εφόσον ζητά από το μαθητή να διορθώσει ορθογραφικά ένα σύνολο λέξεων και να αιτιολογήσει τη διόρθωσή του.

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με ένα απόσπασμα από το περιοδικό «οι Ερευνητές πάνε παντού», της εφημερίδας «Η Καθημερινή» που έχει τον τίτλο «*Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα*». Αναφέρεται σε δύο σημαντικές εφευρέσεις, την εφεύρεση του τηλεφώνου και την εφεύρεση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Οι ερωτήσεις κατανόησης που προτείνονται έχουν την μορφή κουίζ γνώσεων που ζητά από το μαθητή να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων και να αυτοβαθμολογηθεί (**άσκηση 1** του **Β. Μ.**).

Η **άσκηση 2** του **Β. Μ.** είναι ομαδοσυνεργατική και ζητά από τους μαθητές να παραγάγουν προφορικό λόγο προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή κατάσταση που υπαγορεύει κάθε φορά μια σειρά από σενάρια που προτείνονται.

Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** είναι άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου, υπό περιορισμούς, εφόσον πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό. Ο μαθητής επίσης ασκείται στο πώς να συμπληρώνει τα απαραίτητα στοιχεία για την αποστολή ενός ηλεκτρονικού μηνύματος καθώς και να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες προς αυτό το σκοπό. Αν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή στο σχολείο, καλόν είναι να γίνει εφαρμογή και σε πραγματικό ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ο γραμματικός στόχος της ενότητας είναι οι αναφορικές αντωνυμίες και σ' αυτές αφιερώνονται η **άσκηση 3** του **Β.Μ.** και η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.**, η οποία κυρίως επικεντρώνεται στη διαφοροποίηση, λειτουργική και ορθογραφική, του αναφορικού **ό, τι** από τον ειδικό σύνδεσμο, ομόηχό του, **ότι**.

Να προσεχθεί ιδιαίτερα η λεξιλογική **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** που ασχολείται με το πολύ εύχρηστο στη Νέα Ελληνική πρόθημα *τγλε-*. Ο δάσκαλος χωρίς - εξυπακούεται - τη χρήση του όρου, μπορεί να εξηγήσει τη λειτουργία των προθημάτων στην παραγωγή των λέξεων. Πρέπει να εξηγήσει ότι τοποθετούνται μπροστά από το θέμα των λέξεων για να σχηματιστούν έτσι άλλες καινούριες. Παραδείγματα που μπορεί να χρησιμοποιήσει μπορεί να είναι τα εξής: λέω → **ξαναλέω**, ζαλίζομαι → **ξεζαλίζομαι**, μάστορας → **αρχιμάστορας**, σχολικός → **εξωσχολικός**, άσχημος → **πανάσχημος**, βουλευτής → **ευρωβουλευτής**, θεός → **ημίθεος**, χυπάω → **αχτύπητος**, κινώ → **ευκίνητος** και **δυσκίνητος**, και κινώ → **αυτοκίνητο**.

Ξεκινώντας από τα παραδείγματα αυτά, μπορεί να συνεχίσει κάνοντας αναφορά σε κάποιες περιπτώσεις εύχρηστων λέξεων που σχηματίζονται με προθέσεις ή λέξεις της Αρχαίας Ελληνικής μεταξύ των οποίων και αυτή που χρησιμοποιείται στην άσκηση, δηλαδή το *τγλε-*. Μερικές από αυτές είναι: ωκεανός → **υπερωκεάνιο**, φέρω → **μεταφέρω**, ηλιακό → **αντιηλιακό**, γέυμα → **απόγευμα**, λήγουσα → **παράληγουσα**, μαθητής → **συμμαθητής**, γράφω → **υπογράφω**, πέρσι → **πρόπερσι**, δέχομαι → **διαδέχομαι**, γνωρίζω → **αναγνωρίζω**, λαμβάνω → **επαναλαμβάνω**.

Η **υποενότητα 3** είναι απόσπασμα άρθρου από την εφημερίδα «Το Βήμα» και αναφέρεται σε ένα «παράξενο» μηχανήμα η λειτουργία του οποίου δείχνει πόσο έχει προοδεύσει η τεχνολογία στις μέρες μας.

Η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν με τη σειρά τους ένα μηχανήμα που τους έχει κάνει εντύπωση. Δίνονται οδηγίες για την περιγραφή και την αυτοαξιολόγηση.

Μεγάλη σημασία σ' αυτήν την ενότητα αποδίδεται στη γραμματική. Η **άσκηση 4** του **Β. Μ.** και η εμπειρωτική της **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** ασχολούνται με τους συμπλεκτικούς και αντιθετικούς συνδέσμους, ενώ η **άσκηση 5** του **Β. Μ.** με το σχηματισμό και τη λειτουργία της μετοχής του Παθητικού Παρακειμένου σε -μένος, -μένη, -μένο.

Η **άσκηση 3** του **Τ. Ε.** είναι επαναληπτική και ασχολείται με την ορθογραφική διάκριση των ρηματικών καταλήξεων *-τε* και *-ται*.

Η **υποενότητα 4** είναι αφιερωμένη στο πιο γρήγορα αναπτυσσόμενο μέσον επικοινωνίας στη σημερινή εποχή, δηλαδή το διαδίκτυο. Αναφέρεται στην εφεύρεσή του, στις δυνατότητες που παρέχει στο σύγχρονο άνθρωπο αλλά και στους κινδύνους που εμπεριέχει η χρήση του χωρίς προσοχή.

Μέσα στο πλαίσιο των θετικών και αρνητικών όψεων της χρήσης του διαδικτύου εντάσσεται η **άσκηση 1** του **Τ. Ε.** Σύμφωνα με την άσκηση, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν επιχειρηματολογικό λόγο. Εξαιτίας της δυσκολίας που παρουσιάζει για τα παιδιά αυτό το είδος λόγου, προτείνεται οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν προφορικά,

επιβοηθούμενοι από ένα σύνολο οδηγιών. Παρόλα αυτά τους ζητείται να γράψουν ένα μόνο επιχειρήμά τους, αυτό που θα επιλέξουν οι ίδιοι ως το πιο πειστικό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται εδώ στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στον επιχειρηματολογικό λόγο.

Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι ο συντελεσμένος μέλλοντας. Όπως και όλοι οι χρόνοι που έχουν διδαχθεί έως τώρα, αναπαρίστανται και αυτός στη γραμμή του χρόνου και συσχετίζεται με τους άλλους μελλοντικούς χρόνους (**άσκηση 2 του Β. Μ.**).

ΕΝΟΤΗΤΑ 15 – Χριστός Ανέστη

Με αφορμή την γιορτή του Πάσχα προτείνονται τα εξής: ένα κείμενο του Θανάση Πετσάλη-Διομήδη με τίτλο «Ανάσταση», μια κατασκευή και ένα αφιέρωμα σε κάποια πασχαλινά έθιμα περιοχών της Ελλάδας.

ΕΝΟΤΗΤΑ 16 – Ταξίδια στην Ελλάδα

Διάρκεια: 10-12 ώρες (προβλέπονται 2 ώρες για το ανθολόγιο).

Η ενότητα χωρίζεται στις εξής 4 υποενότητες που φέρουν, η κάθε μια, τον τίτλο του κειμένου που τις εισάγει:

1. Το παραδεισένιο Πήλιο
2. Η Ρόδος
3. Ταξιδιωτικές εντυπώσεις
4. Άνοιξα του Αιγαίου τη θύρα

Η ενότητα αναφέρεται **στα ταξίδια στη χώρα μας.**

Η **υποενότητα 1** ξεκινάει με ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Κώστα Ουράνη, «Ταξίδια στην Ελλάδα» με τίτλο «Το Παραδεισένιο Πήλιο».

Πρόκειται για ένα κείμενο αφηγηματικής περιγραφής αντίστοιχο του οποίου καλούνται να συνθέσουν οι μαθητές ακολουθώντας μια σειρά από οδηγίες (**άσκηση 1 του Τ. Ε.**).

Στο Βιβλίο του Μαθητή περιέχονται δύο επαναληπτικές ασκήσεις: η **άσκηση 2 του Β. Μ.** ασχολείται με τις παρομοιώσεις και η **άσκηση 3 του Β. Μ.** με το κατηγορούμενο τα οποία, και τα δύο, έχουν διδαχθεί στο πρώτο τεύχος (ενότητα 1, υποενότητα 2 και ενότητα 2, υποενότητα 1, αντίστοιχα).

Στο Τετράδιο Εργασιών, υπάρχει μια επαναληπτική άσκηση που ασχολείται με τη διάκριση επιθέτων και μετοχών (**άσκηση 2 του Τ. Ε.**).

Η **υποενότητα 2** ξεκινάει με ένα πληροφοριακό κείμενο σχετικά με τη Ρόδο το οποίο ακολουθείται από το χάρτη του νησιού.

Οι **ασκήσεις 1 και 2 του Β. Μ.** είναι απαιτητικές, εφόσον προϋποθέτουν πολύ προσεκτική αναζήτηση πληροφοριών μέσα στο χάρτη και στο συνοδευτικό πίνακα συμβόλων.

Οι **ασκήσεις 2 και 3 του Τ. Ε.** είναι επίσης απαιτητικές. Είναι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που θέτουν περιορισμούς ως προς τη συντομία και την περιεκτικότητα των γραφομένων (σύνταξη ηλεκτρονικού μηνύματος και σύνταξη ταξιδιωτικής κάρτας). Η **άσκηση 2 του Τ. Ε.** ζητά, επιπλέον, την κατασκευή χάρτη από τους μαθητές, κάτι που πιθανόν να απαιτήσει βοήθεια εκ μέρους του δασκάλου.

Ο γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι τα παραθετικά (**άσκηση 3 του Β. Μ.**).

Η **υποενότητα 3** ξεκινάει με ένα διασκευασμένο απόσπασμα του ταξιδιωτικού ημερολογίου του Αλμπέρ Καμύ με τίτλο «Σελίδες για την Ελλάδα του 20ου αιώνα». Η **άσκηση 1 του Τ. Ε.** ενθαρρύνει τους μαθητές να γράψουν ένα ταξιδιωτικό ημερολόγιο επισημαίνοντας τα χαρακτηριστικά του και δίνοντας τις κατάλληλες οδηγίες. Ο γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η διάκριση επιθέτων που έχουν και που δεν έχουν παραθετικά (**άσκηση 6 του Β. Μ.**). Η **άσκηση 2 και η άσκηση 3 του Τ. Ε.** είναι επίσης γραμματικές και αναφέρονται στην κλίση του επιθέτου ο πολύν- η πολλή- το πολύ καθώς και στις ορθογραφικές δυσκολίες που προκύπτουν από τα φαινόμενα ομοηχίας και ομωνυμίας που

συσχετίζονται με 5 τύπους του επιθέτου (πολλή, πολλοί, πολύ ως αιτιατική του αρσενικού και πολύ ως ονομαστική και αιτιατική του ουδέτερου) καθώς και με το επίρρημα *πολύ* που παράγεται από αυτό.

Η **υποενότητα 4** ξεκινάει με ένα ποίημα της Θέτης Χορτιάτη από την ποιητική της συλλογή «Παιχνιδόλεξα» με τον τίτλο «*Άνοιξα του Αιγαίου τη θύρα*». Χαρακτηριστικό του ποιήματος είναι η χρήση πολλών ομόφωνων και ομώνυμων τύπων που ομοιοκαταληκτούν και δίνουν ρυθμό στο ποίημα και ένα πολύ ευχάριστο τόνο. Η **άσκηση 2** του **Τ. Ε.** ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα ποίημα με ευχάριστο τρόπο χρησιμοποιώντας ως μοντέλο το ποίημα της Χορτιάτη. Η άσκηση μπορεί να λειτουργήσει διαθεματικά με το μάθημα της Μουσικής, εφόσον ενθαρρύνει τους μαθητές, αφού γράψουν το ποίημα, να το μελοποιήσουν. Το ποίημα προσφέρει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα ενασχόλησης με τα εθνικά ονόματα (**άσκηση 2** του **Β. Μ.**).

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων 3ου τεύχους

Τόμας Στίντς Έλιοτ (1888-1965): Αμερικανοεγγέλιος ποιητής και κριτικός. Ένας από τους σπουδαιότερους λογοτέχνες του 20^{ου} αιώνα. Τιμήθηκε το 1948 με το *Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας*. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, στη Σορβόνη και στην Οξφόρδη. Το 1914 εγκαταστάθηκε μόνιμα στο Λονδίνο. Αφού εργάστηκε ως δάσκαλος και υπάλληλος τράπεζας, ξεκίνησε τη λογοτεχνική του καριέρα. Γνωστά έργα του είναι: *Έρημη Χώρα κ.ά.* Εμφανίζταν πάντα στα μαύρα ντυμένος, συνεσταλμένος, όλος προσοχή και προσποιούμενος τον αδιάφορο.

Παντελής Καλιόσος: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1925. Ασχολείται με την πεζογραφία. Τα βιβλία του, τόσο για μικρούς όσο και για μεγάλους, έχουν ως θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο, την ανάγκη για τη συναδέλφωση των λαών, τις ανθρώπινες σχέσεις και την παιδική ηλικία. Το γράψιμό του χαρακτηρίζεται από ρεαλισμό και ποιητικότητα. Μερικά έργα του είναι: Τα ξύλινα σπαθιά, Πατέρας και γιος, Το ιζεντόρε και τ' αηδόνι κ.ά.

Ευγένιος Τριβιζάς: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1946. Διδάσκει σε πανεπιστήμιο της Αγγλίας εγκληματολογία. Γράφει ποιήματα, ιστορίες, μυθιστορήματα, ποίηση και θεατρικά έργα για παιδιά. Το έργο του διακρίνεται για το χιούμορ, τη φαντασία και το λυρισμό του. Έργα του: *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι, Τα μαγικά μαξιλάρια* (μυθιστορήματα). *Το όνειρο του σκιάχτρου* (θεατρικό), *Τα τρία μικρά λυκάκια* (παραμύθι) κ.ά. Σειρές: *Ιστορίες από το Νησί των Πυροτεχνημάτων, Τα παραμύθια με τους αριθμούς, Η Χαρά και το Γκοντούν, Φρουτοπία* κ.ά.

Άννα Κωσταλλά: Γεννήθηκε στην Αθήνα, πήρε μαθήματα φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Πάντοβα και ολοκλήρωσε τις μεταφραστικές της σπουδές στη Σιέννα. Έχει μεταφράσει παιδικά βιβλία (*Οι περιπέτειες του βασιλιά Μήδα, Το βιβλίο με τα λάθη, Φλυαρίες ανάμεσα στον ουρανό και τη γη, Ένα δέμα με ονοματεπώνυμο Μικέλε Κρισμάνι* κ.ά.) και τα παιδιά τη γνώρισαν από τις εκπομπές της στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση: *Το καλάθι με τα λάθη, Μικρή Οθόνη, Αριθμητική της φαντασίας*. Από τις Εκδόσεις Πατάκη κυκλοφορεί επίσης το βιβλίο της *Σκόρπια παραμυθόφυλλα*, Αθήνα 2000. Ο *Τρύπωνας ο φαφαγάλος* είναι το δεύτερο βιβλίο της.

Λεία Χατζοπούλου-Καραβία: Γεννήθηκε το 1932 στην Αθήνα. Σπούδασε ελληνική και αγγλική φιλολογία. Έχει ασχοληθεί με τη λογοτεχνία και θεωρείται μια από τις πιο αξιόλογες σύγχρονες συγγραφείς. Έχει γράψει ποιήματα, διηγήματα, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα, μελέτες, δοκίμια, ενώ σημαντικό είναι και το μεταφραστικό της έργο. Έχει τιμηθεί με αρκετά βραβεία για τα έργα της, μερικά από τα οποία είναι: *Καλοκαίρι, Ο δρόμος τον θυμωμένου ποταμού, Τα σιωπηλά πλήκτρα, Ο πρίγκιπας Μιχάλης, Βασίλειο δίπλα στη θάλασσα* κ.ά.

Κώστας Ουράνης: Γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1890 και πέθανε στην Αθήνα το 1953. Δημοσιογράφος, πεζογράφος και ποιητής. Το πραγματικό όνομά του ήταν Κώστας Νιάρχος. Ως ανταποκριτής εφημερίδων γύρισε ολόκληρο τον κόσμο. Τις εντυπώσεις του από τις επισκέψεις αυτές τις κατέγραψε στα ταξιδιωτικά του κείμενα. Στην ποίηση του κυριαρχεί η νοσταλγία, η μελαγχολία και η έντονη διάθεση για φυγή. Ποιητικά έργα του: *Νοσταλγίες, Αποδημίες* κ.ά. Ταξιδιωτικά κείμενα: *Ιταλία, Ισπανία* κ.ά.

Χάρης Σακελλαρίου: Γεννήθηκε στη Θαυμακό Φθιώτιδας το 1923. Έχει υπηρετήσει την Εκπαίδευση. Πήρε μέρος στην Εθνική Αντίσταση. Το έργο του, για μικρούς και μεγάλους, είναι στο μεγαλύτερο μέρος του αυτοβιογραφικό και αποτυπώνεται σ' αυτό ο κόσμος της υπαίθρου με τα όνειρα και τους αγώνες του. Στα θέματα των βιβλίων του περιλαμβάνονται η ειρήνη, η μυθολογία, η ελληνική ιστορία, η φύση. Στοιχεία της γραφής του είναι ο ρεαλισμός και το χιούμορ. Μερικά έργα του για παιδιά: *Αντιστασιακά διηγήματα, Τρία παιδιά χαμένα στο διάστημα, Ο θυμός τον Ποσειδώνα*. Για μεγάλους έγραψε τα έργα: *Τραγουδι για το σκοτωμένο φαντάρο του Σαράντα, Ο ύπνος των Λωτοφάγων* κ.ά.

Μαρία Μηνιάδου: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ασχολήθηκε με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού. Εργάστηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην

Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ). Έχει γράψει το παραμύθι «Το Φτερωτό Βαγονάκι». Ασχολείται με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Αλμπέρ Καμύ: Γεννήθηκε το 1913 στην Αλγερία. Ήταν Γάλλος φιλόσοφος και συγγραφέας, ιδρυτής του *Théâtre du Travail* (1935) για το οποίο δούλεψε ως σκηνοθέτης, δασκευαστής και ηθοποιός. Χρωστά σχεδόν εξίσου τη φήμη του στα μυθιστορήματά του: *Ο Ξένος* και *Η Πανούκλα*, στα θεατρικά του έργα: *Καλλιγούλας* και *Οι δίκαιοι* και τέλος στα φιλοσοφικά του δοκίμια: *Ο Μύθος του Σίσσυφου* και *Ο επαναστατημένος άνθρωπος*. Τιμήθηκε το 1957 με το Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας. Επισκέφτηκε την Ελλάδα το 1955 και το 1958. Πέθανε το 1960.

Θέτης Χορτιάτη: Γεννήθηκε το 1929 στη Θεσσαλονίκη όπου κατοικεί μόνιμα. Έχει εκδώσει 16 βιβλία, 3 ποιητικά για μεγάλους και 13 βιβλία για παιδιά. Από αυτά, τα 6 έχουν βραβευτεί, (3 από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου). Το 1997 τιμήθηκε με το «Βραβείο της Πηνελόπης Δέλτα» για την προσφορά του έργου της και από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά. Είναι μέλος της Εταιρίας Δοξακτών Θεσσαλονίκης, της Εθνικής Εταιρίας των Ελλήνων Λογοτεχνών, του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού *Διαδρομές*. Μερικά από τα έργα της είναι: *Ο Αλέξης ο παλαβολέξης*, *Στη Βέροια στη Βεργίνα*, *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, *Τα δέντρα μας*, *Είμαι του κόσμου ένα παιδί*, *Χριστούγεννα της ξυλόκοτας κ.ά.*

Σοφοκλής (497 π.Χ. - 406 π.Χ.): Γεννήθηκε στον Ίππιο Κολωνό της Αθήνας. Το 468 π.Χ. αντιμετώπισε ο Σοφοκλής σε λογοτεχνικό διαγωνισμό τον κατά 30 χρόνια μεγαλύτερό του τραγωδό Αισχύλο, τον οποίο ο Σοφοκλής εκτιμούσε και σεβόταν. Παρουσίασε σε διαγωνισμούς περί τις 30 τετραλογίες, για 20 από τις οποίες απέσπασε την πρώτη θέση. Ο Σοφοκλής έγραψε 123 τραγωδίες, είναι όμως γνωστές κατ' όνομα οι 114. Από αυτές έχουν διασωθεί μόνο 7, ανάμεσά τους η «Αντιγόνη» (περί το 442) και η «Ηλέκτρα» (περί το 413). Άλλα έργα του που έχουν διασωθεί είναι: «*Οιδίπους Τύραννος*», «*Αίας*», «*Φιλοκτήτης*», «*Οιδίπους επί Κολωνών κ.ά.*

Νίκος Καζαντζάκης: Γεννήθηκε το 1883 στο Ηράκλειο της Κρήτης και πέθανε το 1957 στο Φράμπουργκ της Γερμανίας. Σπούδασε νομικά στην Αθήνα και στο Παρίσι όπου παράλληλα παρακολούθησε και μαθήματα φιλοσοφίας. Ήταν ιδιαίτερα πολυταξιδεμένος άνθρωπος και γνώρισε από κοντά όλη σχεδόν την Ελλάδα και πολλές ξένες χώρες. Είναι ένας από τους σημαντικότερους Νεοέλληνες συγγραφείς. Ασχολήθηκε με όλα σχεδόν τα είδη του λόγου, γράφοντας ποιήματα, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα, αφηγήσεις, ταξιδιωτικά βιβλία. Έργα του είναι: *Οδύσσεια*, *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, *Ο Καπετάν Μιχάλης*, *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*, *Ασκητική*, *Αναφορά στον Γκρέκο κ.ά.*

Διονύσιος Σολωμός: Είναι ο σημαντικότερος δημιουργός της νεοελληνικής ποίησης, ο εθνικός μας ποιητής. Γεννήθηκε το 1798 στη Ζάκυνθο και πέθανε το 1857 στην Κέρκυρα. Σε ηλικία 10 ετών πήγε στην Ιταλία όπου σπούδασε πρώτα στο Λύκειο της Κρεμόνας και κατόπιν νομικά στο Πανεπιστήμιο της Παβίας. Εκεί έγραψε τα πρώτα του ποιήματα στα ιταλικά. Όταν όμως επέστρεψε στη Ζάκυνθο, άρχισε να γράφει στα ελληνικά. Το γεγονός που αποτέλεσε την πηγή της έμπνευσής του ήταν η Επανάσταση του 1821. Έγραψε τον *Ύμνον εις την Ελευθερίαν*, ο οποίος μελοποιήθηκε από το Ν. Μάντζαρο και καθιερώθηκε το 1824 ως ο Εθνικός Ύμνος μας. Άλλα έργα του είναι: *Η Ξανθούλα*, *Ωδή εις το θάνατο τον Λόρδου Μπάρον*, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*, *Η Γυναίκα της Ζάκυνθος*, *Πόρφυρας*.

Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1904. Σπούδασε νομικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πολιτικές Επιστήμες στο Παρίσι. Πήρε δυο φορές το Κρατικό Βραβείο Μυθιστορήματος (1956 και 1963) και μία της Ακαδημίας Αθηνών (1950). Έργα του είναι: *Της Πάργας*, *Η Κυρά της Ύδρας*, *ο κύκλος του «Μυθιστορήματος ενός Έθνους»*, θεατρικά: *Προμηθέας*, *Ο Μέγας Εσπερινός*, *Χέρια πάνω στον Τοίχο κ.ά.*

Γεώργιος Τερτσέτης: Ποιητής, Λόγιος, αγωνιστής της Επανάστασης και δικαστής. Γεννήθηκε στη Ζάκυνθο το 1800. Σπούδασε νομικά στο Μιλάνο και στην Παβία. Γεμάτος πατριωτικό ενθουσιασμό μπηχτηκε το 1820 στη Φιλική Εταιρεία. Στη Ζάκυνθο συνδέεται με το φιλολογικό κύκλο του Σολωμού, με τον Σπυρίδωνα Τρικούπη και με τους αγωνιστές και καπεταναίους που κατέφευγαν κατά καιρούς στο νησί. Από εκεί, περνάει στη Ρούμελη και προσφέρει τις υπηρεσίες του στον Αγώνα. Το 1846 διετέλεσε επιμελητής της Βιβλιοθήκης και του Αρχείου της Βουλής. Υπήρξε ο δημιουργός του Ιστορικού Αρχείου της Βουλής όπου συγκέντρωσε πλήθος ιστορικά ντοκουμέντα. Έλαβε επίσης ενεργό μέρος στους αγώνες για την απελευθέρωση της Κρήτης, της Θεσσαλίας και της Επτανήσου. Το 1867 εξελέγη βουλευτής Ζακύνθου. Ο Τερτσέτης είναι αυτός που έπεισε τελικά τον Κολοκοτρώνη, τον Νικητάρη και άλλους αγωνιστές να του υπαγορεύσουν τα απομνημονεύματά του.

Για περισσότερα βιογραφικά και βιβλιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων μπορείτε να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου: www.biblionet.gr.

Γλωσσάρι

Αλφαβητική γλώσσα

Η γλώσσα με ένα σύστημα γραφής στο οποίο κάθε γράφημα τείνει να αναπαριστά ένα φώνημα. Εξαιτίας όμως της ιστορικής ορθογραφίας που ισχύει τόσο στα ελληνικά όσο και στις περισσότερες γλώσσες με μακρόχρονη γραπτή παράδοση, η αντιστοίχιση φωνήματος - γραφήματος καταστρατηγείται (<ε> και <αι> για το /ε/ π.χ. γράφετε και γράφεται).

Γλώσσα

Ο όρος ανήκει στον F. De Saussure και σημαίνει τη γλώσσα ως σύστημα σημείων.

Γλωσσική πράξη

Η πράξη που επιτελείται μέσω του λόγου, προφορικού ή γραπτού π.χ. υπόσχεση, απειλή, δήλωση, παράκληση, προτροπή, αποτροπή, κτλ. Τα εκφωνήματα αποτελούν γλωσσικές πράξεις μόνον εφόσον εντάσσονται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας και επιτελούν ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Γράφημα

Η μονάδα των συστημάτων γραφής, το γράμμα.

Γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση) βλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ τεύχος Β', τόμος Α', αρ. Φύλλου 303/13-03-03) σελ. 3774.

Είδη λόγου - Είδη κειμένων. βλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ, τεύχος Β', τόμος Α', αρ. Φύλλου 303/13-03-03) σελ. 3773.

Εκφώνημα

Κάθε τμήμα του προφορικού λόγου που εκφωνείται σε μια δεδομένη στιγμή από έναν ομιλητή και βρίσκεται μεταξύ δύο παύσεων.

Επίθημα

Γραμματικό μόρφημα που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία παραγωγής λέξεων και ακολουθεί το λεξικό μόρφημα π.χ. χάρτ-ινοσ.

Επικοινωνιακή ικανότητα

Η ικανότητα του ομιλητή να χρησιμοποιεί, με τρόπο επαρκή και αποτελεσματικό, το λόγο σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή δεν περιορίζεται στη βασική γλωσσική ικανότητα, δηλαδή τη γνώση του γλωσσικού συστήματος που διαθέτει κάθε φυσικός ομιλητής ούτε στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.

Κείμενο

Δύο σημασίες αποδίδονται στην έννοια κείμενο: η πρώτη σημασία παραπέμπει σε μια δομή ανώτερης τάξης από την πρόταση και είναι προϊόν της διαδικασίας της γραφής, ενώ η δεύτερη σημασία παραπέμπει σε μια διαδικασία σε εξέλιξη (κυρίως όταν πρόκειται για συνομιλιακό κείμενο). Η πρώτη προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο ως στατική γλωσσική οντότητα της οποίας ο κύκλος ζωής έχει ολοκληρωθεί από το στιγμή που το κείμενο φεύγει από τα χέρια του συγγραφέα (ή και του ομιλητή, αν πρόκειται για μονόλογο), ενώ η δεύτερη το αντιλαμβάνεται ως διαδικασία παραγωγής μέσα σε συμφοραζόμενα (ποιος γράφει /μιλάει σε ποιον, για ποιο θέμα, ποιο είδος λόγου χρησιμοποιεί, ποιες είναι οι αντιλήψεις, αξίες, συμβάσεις που μοιράζεται ο συγγραφέας με τους αναγνώστες του).

Λόγος

Ο όρος δηλώνει το φαινόμενο "γλώσσα" ως είδος επικοινωνίας, μοναδικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου γένους το οποίο το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα έμβια όντα

Μεταγλώσσα

Είναι μια γλώσσα τεχνητή, ένα σύστημα ορολογίας που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια φυσική γλώσσα. Οι όροι π.χ. *πρόταση*, *υποκείμενο*, *ρήμα* είναι κάποιοι από τους όρους που χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε για στοιχεία και λειτουργίες των φυσικών γλωσσών.

Μεταγλωσσικές δραστηριότητες

Μεταγλωσσικές δραστηριότητες είναι οι μεταγνωστικές δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα. Ο όρος μεταγνώση (Flavell, 1976) αναφέρεται στη γνώση, στην επίγνωση που έχει ένα άτομο των γνωστικών του διαδικασιών, των γνωστικών του ικανοτήτων (ξέρει π.χ. ότι είναι καλός στο να παίζει σκάκι αλλά όχι στο να συνθέτει κείμενα). Είναι επίσης η συνειδητοποίηση π.χ. του ότι οι στρατηγικές που ακολούθησε για την επίλυση ενός προβλήματος ήταν αναποτελεσματικές ή του ότι η επίλυση του προβλήματος δεν ήταν η σωστή. Οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνουν α) τις δραστηριότητες σκέψης πάνω στη γλώσσα και στη χρήση της και β) τις ικανότητες του υποκειμένου να οργανώνει και να ελέγχει τις δικές του διαδικασίες επεξεργασίας της γλώσσας, στην παραγωγή ή στην κατανόηση, που αφορούν κάθε

τομέα της γλωσσικής ανάλυσης: φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό. Παράδειγμα μεταγλωσσικής δραστηριότητας είναι να οργανώσει κάποιος τις στρατηγικές σύνθεσης ενός κειμένου καθώς και τις στρατηγικές ελέγχου του κειμένου που παρήγαγε σε όλα τα παραπάνω επίπεδα. Με άλλα λόγια να γράψει κάτι και να το διορθώσει. Η αυτοδιόρθωση είναι μια κατ' εξοχήν μεταγλωσσική δραστηριότητα.

Μεταφορά

Είναι ένα ρητορικό σχήμα που συνίσταται στη χρήση μια συγκεκριμένης λέξης για τη δήλωση μιας αφηρημένης έννοιας π.χ. ανεβαίνω στο βουνό -ανεβαίνει η θερμοκρασία.

Μόρφημα

Η μικρότερη μονάδα του γλωσσικού συστήματος που είναι φορέας σημασίας (παραπέρα δηλαδή ανάλυσή τους καταλήγει σε μονάδες χωρίς νόημα όπως είναι π.χ. τα φωνήματα). Από το συνδυασμό των μορφημάτων προκύπτουν λέξεις. Ανάλογα με τη σημασία τους, τα μορφήματα είναι λεξικά και γραμματικά. Π.χ. στη λέξη γράφω το *γραφ-* είναι λεξικό μόρφημα, ενώ το *-ω-* είναι γραμματικό μόρφημα.

Μορφολογία

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που περιγράφει τους κανόνες που διέπουν την εσωτερική δομή των λέξεων δηλαδή τους κανόνες του συνδυασμού μορφημάτων μιας γλώσσας στο πλαίσιο του σχηματισμού της λέξης. Διακρίνεται α) στην κλιτική μορφολογία, όταν περιγράφει τους διαφορετικούς τύπους με τους οποίους εμφανίζεται μια λέξη μέσα στο λόγο ανάλογα με την πτώση, το πρόσωπο, τον αριθμό, το γένος στο οποίο βρίσκεται (κλίση ονομάτων και ρημάτων) και β) στην παραγωγική μορφολογία, όταν περιγράφει τις διαδικασίες σχηματισμού νέων λέξεων με βάση τα παραγωγικά στοιχεία μιας γλώσσας, δηλαδή τα προθήματα και τα επιθήματα (π.χ. *τηλε-όραση* ή *ξύλ-ινος*, βλ. παραγωγή, σύνθεση).

Ομώνυμια/πολυσημία

Ομώνυμες ονομάζονται δύο λέξεις που εκφέρονται ή γράφονται με τον ίδιο τρόπο αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία π.χ. *παραμάνα* “τροφός” και *παραμάνα* “είδος καρφίτσας”. Πολύσημες ονομάζονται οι λέξεις που έχουν περισσότερες της μιας σημασίες π.χ. *γράμμα* “γράμμα αλφαβήτου”, “επιστολή” κ.ά.

Παραγωγή

Η διαδικασία με την οποία σχηματίζονται καινούριες λέξεις με το συνδυασμό λεξικών και παραγωγικών και συνήθως, κλιτικών μορφημάτων. Τα παραγωγικά μορφήματα μπορεί να προηγούνται του λεξικού μορφήματος (προθήματα) ή να ακολουθούν (επιθήματα).

Πραγματολογία

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τη χρήση της γλώσσας. Ειδικότερα, η πραγματολογία εξετάζει τις σημασίες των εκφωνημάτων όπως εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, τους τρόπους με τους οποίους διαφοροποιούμε το μήνυμά μας ανάλογα με την επικοινωνιακή μας πρόθεση, π.χ. όταν θέλουμε να ζητήσουμε κάτι ευγενικά ή επιτακτικά. «μπορείς σε παρακαλώ να μου δώσεις...», «δώσε μου...» ή όταν θέλουμε να δώσουμε έμφαση σε κάποιον συγκεκριμένο συστατικό του μηνύματός μας, π.χ. «Η Ελένη είναι αυτή που έγραψε την πιο ωραία ιστορία» κτλ.)

Πρόθημα

Γραμματικό μόρφημα που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία παραγωγής λέξεων και προηγείται του λεξικού μορφήματος π.χ. *ξε-κουράζομαι*.

Σημασιολογία

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τη σημασία των λέξεων, προτάσεων και κειμένων.

Σύνθεση

Η γλωσσική διαδικασία με την οποία δημιουργούνται καινούριες λέξεις με το συνδυασμό δύο ή περισσότερων λεξικών μορφημάτων και ενός κλιτικού μορφήματος π.χ. *ανοιγο-κλείν-ω*. Στα νέα ελληνικά, μεταξύ των λεξικών μορφημάτων συνήθως παρεμβάλλεται ένα συνδετικό φωνήεν, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι το *-ο-* (ανοιγο-ο-κλείνω).

Σύνταξη

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τους κανόνες με τους οποίους φράσεις και προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους σε μονάδες που έχουν σημασία. Η σύνταξη η οποία έχει ως αντικείμενο τις λειτουργίες της γλώσσας, διακρίνεται από τη μορφολογία (βλ. μορφολογία).

Ύφος

Είναι μια έννοια που έχει δεχθεί πολλούς διαφορετικούς ορισμούς στο πλαίσιο της ρητορικής, της θεωρίας της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας. Το ύφος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το σημάδι της ατομικότητας στο λόγο (ατομικό ύφος), ως η επιλογή γλωσσικών σχημάτων που κάνουν οι χρήστες της γλώσσας στις διαφορετικές της πραγματώσεις.

Φώνημα

Οι ελάχιστες μονάδες ήχου κάθε γλώσσας που λειτουργούν διακριτικά, δηλαδή διακρίνουν σημασίες π.χ. τόνος, πόνος, φόνος: η αλλαγή των φθόγγων /t/, /p/ και /f/, στις τρεις αυτές λέξεις δημιουργεί διαφορετικές σημασίες. Τα φωνήματα δεν ταυτίζονται πάντα με τους φθόγγους μιας γλώσσας, γιατί οι φθόγγοι δεν έχουν πάντοτε διαφοροποιητική αξία. Τα φωνήματα συγκροτούν το φωνολογικό σύστημα κάθε γλώσσας το οποίο πραγματώνεται με τους φθόγγους της και απεικονίζεται με τη χρήση του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου.

Φωνολογία

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με το σύστημα των φωνημάτων μιας γλώσσας και τις συσχετίσεις μεταξύ τους.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία**Ελληνόγλωσση**

- Αδαλόγλου, Κ. (2000). *Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2000 www.komvos.edu.gr.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. ΑΠΘ, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ. και Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφική γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού, *Ψυχολογία*, Τόμος 12, 4, 568-586.
- Διακογιώργη, Κ., Βαλμάς, Θ. και Μπαρής, Θ. (2006). Η εξαίρεση στον κανόνα: μια γνωστική προσέγγιση του φαινομένου στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, στο *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*, μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Holton, D., Mackridge, P. και Φιλιππάκη-Warburton. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Βασιλης Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α.-Φτερνιάτη, Α. (επιστ. επιμ.) (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Mackridge, P. (1990). *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Κέκια, Α. (2003). *Η Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Αυστραλίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Ζωή. Εννοιομετρική Αναπλασίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης: τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις: Σταμούλη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. και Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2000). *Κείμενο-Επικοινωνία: το περιεχόμενο του κειμένου*. Τεύχος Α΄ Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νάκας, Θ. (1998). Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας* (α΄ εκδ. 1995). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης και Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1975). *Μικρή νοελληνική γραμματική*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Τζάρτζανος, Α. (1989). *Νεοελληνική Σύνταξις* (ανατύπωση της έκδοσης του 1963, α΄ έκδοση 1946). Θεσσαλονίκη: Αφοί

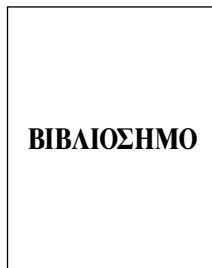
Κυριακίδη.

- Σφυρόερα, Μ. (1998). Η μάθηση των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Φιλιππάκη - Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλαμπίδης, Α., και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χριστίδης, Α., Φ. και Θεοδωροπούλου, Μ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χολέβα-Φιλιππούλου, Ε. (1999). Η γλώσσα στη Φιλοσοφία και στην Ψυχολογία.
- ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Αθήνα, Μάιος 2002.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την ευέλικτη ζωή -Γ' και Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου, τχ. Α' και Β'*; ΟΕΔΒ, Αθήνα (1999).

Ξενόγλωσση

- Ackerman, B. P. and Jackson, M. (1991). When is a guess children's sensitivity to inference constraint in assessing understanding of story information, *Journal of Experimental Child Psychology*, 52(1), 117-46.
- Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*, μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Καψωμένος. Αθήνα: Πατάκης.
- Bamberg, M. G. W. (1997). *Narrative development: six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. and Slobin, D. I. (1994). *Different ways of relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: how children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313.
- Bowerman, M., and Levinson, S. C. (eds.). (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Costermans, J. and Fayol, M. (1996). *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris:Hachette, Education.
- Diakogiorgi, K. & Fotopoulou, A. (υπό δημοσίευση). Interpretation of Idiomatic Expressions by Greek Speaking Children: Implications for the Linguistic and Psycholinguistic Research. *Linguisticae Investigationes*.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction. An introduction to Written Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique: conscience et contrôle délibéré du langage chez l' enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge Studies in Linguistics.
- Kanpp, P. and M. Watkins. (1994). *Context-Text-Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London & New York: Routledge.
- Lyons, J. (1981). *Language, Meaning and Context*. London: Fontana.
- Searle, J. R. *Speech acts*. Cambridge University Press. 1969.
- Stenning, K., and Mitchell, L. (1985). Learning how to tell a good story: the development of content and language in children's telling of one tale. *Discourse Processes*, 8, 261-79.
- Vosniadou, S., Pearson, P.D., and Rogers, T. (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 27-39.
- Weist, R. M., Atanassova, M., Wysocka, H., and Pawlak, A. (1999). Spatial and temporal systems in child language and thought: a crosslinguistic study. *First Language*, 19, 267-311.
- Yuill, N., and Joscelyne, T. (1988). Effects of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 152-8.

Με απόφαση της Ελληνικής Κυβέρνησης τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται δωρεάν στα Δημόσια Σχολεία. Τα βιβλία μπορεί να διατίθενται προς πώληση, όταν φέρουν βιβλιόσημο προς απόδειξη της γνησιότητάς τους. Κάθε αντίτυπο που διατίθεται προς πώληση και δε φέρει βιβλιόσημο θεωρείται κλεψίτυπο και ο παραβάτης διώκεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του Νόμου 1129 της 15/21 Μαρτίου 1946 (ΦΕΚ 1946, 108, Α΄).



Απαγορεύεται η αναπαραγωγή οποιουδήποτε τμήματος αυτού του βιβλίου, που καλύπτεται από δικαιώματα (copyright), ή η χρήση του σε οποιαδήποτε μορφή, χωρίς τη γραπτή άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.