



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

**Διπλωματική Εργασία:**

*Ο ποιητικός και ο πεζός λόγος σε  
Ερμηνευτικό Διάλογο*

ΟΝΟΜΑ: ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΤΣΑΒΟΥΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:  
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ  
ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ

Αθήνα,  
Σεπτέμβριος 2019





ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

***Ο ποιητικός και ο πεζός λόγος σε ερμηνευτικό διάλογο***

ΟΝΟΜΑ: ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΤΣΑΒΟΥΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής  
ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ, Εντεταλμένη Διδάσκουσα και Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

ΑΘΗΝΑ,

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2019



μ , μ ' ;  
μ μ μ  
μ ...

Octavio Paz

- μ - μ

μ , - μ , μ

μ :

!

μ μ μ .

μ . « » , μ ,

, μ μ , . μ

μ

μ ,

μ μ .

. μ , μ μ

μ μ μ .

. , μ μ

μ μ μ .

μ μμ

μμ « , » ,

μμ , μ

μμ μ .

1 μ , . ,

,

,

.

μ , .

μ

μ

<sup>1</sup>,

μ μμ

,

μ

,

,

«

»

«

μ

»

μ

<sup>2</sup>,

μ

,

μ

μ

,

μ .

μ

...

μ

μ

μ μ

μ

...

,

,

...

Fernando Pessoa

<sup>1</sup> Για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας της έρευνας, δεν γίνεται αναφορά με τα επώνυμά τους. Παρ' αυτά, μια υποσελίδια απαρίθμηση (σε αλφαβητική σειρά) όλων αυτών των προσώπων που έδρασαν ως κοινότητα μάθησης για μένα είναι το λιγότερο. Ένα «ευχαριστώ», λοιπόν, στους: Άγγελο, Αθηνά, Αλεξάνδρα, Αλέξανδρο Τ., Αλέξανδρο Χ., Άντα, Αργύρη, Αρέθα, Βασιλική, Βιβή, Γαβριέλα, Γιάννη, Γιώργο Α., Γιώργο Ζ., Γιώργο Π., Γιώργο Χ., Δέσποινα Λ., Δέσποινα Σ., Δημήτρα, Δημήτρη Α., Δημήτρη Θ., Δημήτρη Μ., Εκάτη, Ελένη, Ελευθερία, Ηλία, Θάνος, Θεοδώρα, Θοδωρή, Ισμήνη, Ιωάννα, Κωνσταντίνο, Κώστα, Μαντώ, Μαργαρίτα, Μαρία, Μαριτίνα, Μιχάλη Μ., Μιχάλη Π., Νικολέτα, Ονίτα, Πένυ, Πύρρο, Σαββίνα, Σοφία, Σπύρο, Στέφανο, Φώτη, Χριστόφορο.

<sup>2</sup> Φανή, Ευθυμία, Γιώτα, Ιωάννα, Μαρία, Ντέπη, καμία αναφορά δεν επαρκεί για την ευγνωμοσύνη μου.

**μ**

/ Abstract.....3

.....7

. μ .....13

1. ....13

1.1. ....14

1.2. Bakhtin .....16

1.3. ....19

2. μ μ .....29

2.1. μ .....29

2.2. ....33

3. μ μ .....35

3.1. μ .....36

3.2. μ μμ .....38

4. ....46

4.1. μ .....46

4.2. ....53

5. μ .....58

. μ .....69

6. μ .....69

7. ....71

8. μ :

μμ μ .....76

9. μ .....79

10. μ μ .....97

. ....109

. μ .....120









## **Abstract**

This qualitative research aims to explore the hermeneutic dialogue on the basis of literature genres. In particular, by viewing the hermeneutic dialogue as a school reading practice in the realm of literature education, this study aspires to depict how poetic and prose discourse interferes with the method's implementation. The planning and conduction of this research are aligned with the methodological principles and processes of grounded theory. Our data base is constructed on students' interviews and field notes of lessons at the collaborating high school of Athens, where the hermeneutic dialogue has been taking place. The data analysis features that both stability and variability characterize the hermeneutic dialogue. The first aspect is irrelevant to the genre division of literature, while is linked to the coherent structure of the hermeneutic dialogue. The second aspect of the method is associated with the different dynamics that the hermeneutic dialogue can develop as a result of poetry's and prose's inherent characteristics. In conclusion, the hermeneutic dialogue seems to be affected by the functional and structural features of each literature form, by emphasizing on students' participation in whole-class discussion and interpretation of the texts.

Key-words: hermeneutic dialogue, literature education, poetic-prose discourse





, μ μ μ . ,  
 . μ  
 μ μ  
 . μ  
 μ – – μ μ  
 μ μ ( & , 2018: 374-  
 7): , μ  
 « μ », μ  
 , μ –  
 – μ , μ , μ  
 μ μ μ , μ ,  
 μ μ μ μ .  
 μ μ μ , μ  
 μ μ μ μ μ  
 ( , , 2019).  
 μ μ  
 μ Gadamer Habermas (Harrington, 2013: 23-42), ο  
 μ  
 « μ » μ , μ  
 (2018). μ  
 , μ μ  
 μ  
 μ . μ  
 μ , μ  
 μ  
 μ μ  
 « ,  
 » μ  
 . μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ .



μ ,

μ .

, μ μ

: , μ , μ ,

.

μ , , (1)

, μ μ , μ

μ . μ , ,

, μ

(§1.1). μ ,

μ ,

(§1.2). μ μ μ

, μ - μ , μ , μ

μ - μ , μ (§1.3).

μ (2) - μ .

μ , , μ μ

μ , , μ

(§2.1). μ , ,

μ μ

μ , μ , μ

, (§2.2).

(3), -

- μ : μ .

μ (§3.1) μ

μμ , μ μ corpus (§3.2).

, , μ

μ μ :

( .4). μ

(§4.1).

μ

(§4.2). μ μ

, μ μ ,

( .5).



(6)  $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$  (7)

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  :  $\mu$   $\mu$

$\mu$  (8)

$\mu$   $\mu$   $\mu$  :  $\mu\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  (9)

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$

- , ,  $\mu$

$\mu$  . , ,

$\mu$

( 10).

,  $\mu$   $\mu$

$\mu$   $\mu$

,  $\mu$   $\mu$  ,

$\mu$   $\mu$  .

$\mu$  2017-18.

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$

.  $\mu$   $\mu$   $\mu$

$\mu$  ,  $\mu$   $\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$  .  $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$  -

-  $\mu$   $\mu$

$\mu$  , ,  $\mu$

$\mu$  ,  $\mu$

$\mu$   $\mu$  .

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$

μ μ , μ  
μμ .  
μ μ μ  
, μ  
μ μ μ . μ  
μ ,  
(2018),  
, μ μ . ,  
μ μ μ μ . μ  
μ μ ,  
. , , μ  
μ , μ μ . μ μ  
, μ  
μ , μ  
μ (Kincheloe, 2008: 242· Magnusson, Roe &  
Blikstad-Balas, 2018: 22· Mercer & Littleton, 2007: 6· Lyle, 2008: 236-7). ,  
μ , μ .  
, μ « μ » μ  
μ μ  
μ ,  
μ μ μ  
μμ μ .  
, μ  
μ . ,  
μ , μ  
μ μ , μ ,  
μ μ μ μ ,  
μ μ , μ , μ  
μ μ .

• μ

1.

μ , μ μ ; μ μ . μ μ , μ μ μ μ - μ - . μ μ μ , « μ » ,

μ (Kazepides, 2012: 914).

, μ μμ 7 μ :

i. , μ μ , μ μ // ( .) μ ,

ii. μ ,

iii. , μ μ μ

μ μ μ μ , (i) μ μ (ii, iii).

<sup>7</sup> Αντλήθηκαν 9/1/19 από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/search.html?lg=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=all](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lg=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=all).

, μ , μ , μ -  
 , - - μ μ , μ ,  
 μ μ , μ μ  
 . μ μ μ μ μ ,  
 μ μ μ ,  
 , μ  
 μ - μ  
 μ . μ μ  
 / <sup>8</sup> ( μ ... ... ) .  
 , / μ  
 , - .  
 ,  
 μ , μ ,  
 / μ  
 μ μ ,  
 μ μ μ μ μ  
 ( , / μ  
 ) . μ μ μ μ  
 - , μ  
 .

### 1.1.

μ - ,  
 , . μ μ  
 μ ,  
 μ .  
 ( , , , ) , «  
 » « »  
 μ « μ

---

<sup>8</sup> Οι όροι δύνανται να ενταχθούν στο πλαίσιο της έννοιας της *στόχευσης*, συνίσταται, ωστόσο, η κατά περίπτωση εξέταση τους κάθε φορά που μελετάται επιστημονικά ένας διάλογος.

« μ », μ ,  
 « μ μ » ( , 2000: 78).  
 μ , μ μ  
 μ μ μ  
 , μ , μ . μ  
 μ μ μ  
 μ μ , μ  
 μ μ μ μ  
 , μ , μ ,  
 μ μ μ  
 (Habermas, 1984: 86- , . . 77-8). μ  
 μ , μ μ μ  
 - , μ μ μ μ<sup>9</sup>  
 μ μ , μ μ  
 (validity claims)<sup>10</sup> (Habermas, 2015:  
 120). μ μ μ  
 μ μ μ - -  
 μ ,  
 μ μ μ .  
 ,  
 μ μ μ .  
 , μ ,  
 μ μ corpus. μ

<sup>9</sup> Εδώ ως διαδικασία κατανόησης του κόσμου και καταστάσεων αυτού.

<sup>10</sup> Ως όρος της θεωρίας, αναφέρεται σε τρεις τύπους εγκυρότητας: περί ειλικρίνειας (*sincerity / expressive validity*), περί αληθείας (*truth validity*), περί ορθότητας/κανονιστικότητας (*normative validity*) σε αναλογία με τους τρεις συσχετιζόμενους κόσμους αντίστοιχα (Braaten, 1991: 13).

μ μ , μ μ  
 μ : μ μ μ  
 ( / ) μ μ  
 μ , μ μ μ  
 (Blondell,  
 2002: 38-48; Leigh, 2007: 316-7).  
 μ  
 , μ -  
 μ : μ μ μ  
 . , ,  
 μ «μ »  
 , μ ,  
 , μ (Blondell, . . 50; , 2013: 60).

## 1.2. Bakhtin

μ μ , μ μ  
 μ μ - Bakhtin,  
 μ μ : .  
 μ μ . . ,  
 , μ  
 . μ μ  
 μ  
 , μ  
 , μ , μ , .  
 , μ , μ -  
 , (Holquist, . . 58, 62), Bakhtin  
 .  
 , - μ , μ  
 , μ .  
 , μ μ

, μ  
 μ μ , μ  
 , μ  
 (Holquist, . . 67). Bakhtin  
 μ -  
 μ : μ  
 « » « » ( ) μ  
 « μ » μ μ μ μ .  
 , μ-μ μ  
 μ  
 . μ μ ,  
 μ , μ  
 μ , μ  
 μ μ μ μ μ ,  
 μ μ μ (Holquist, . . 81). , ,  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ  
 μ . Bakhtin  
 μ μ μ μ μ μ ,  
 μ .  
 μ , μ μ μ μ  
 (Holquist, . . 77-8). μ μ μ  
 / μ - ,  
 μ , μ :  
 μ <sup>11</sup> μ /  
 μ μ μ .  
 , μ  
 , ,

---

<sup>11</sup> Εννοείται, κατά την εκάστοτε συνομιλική διαδικασία.

μ , μ μ

μ μ μ

μ . , ,

μ , μ «

μ » μ μ ( ) «

», μ μ , « μ ( )

μ μ μ μ μ »·

μ « μ

μ » (Holquist, . . 123-5).

μ μ ,

μ , μ

– – , μ μ /

, μ ( μ μ

μμ μ μ μ ) (

μ μ μ μ μ ), μ μ

μ (Holquist, . . 123-5).

, μ

,

μ μ , μ μ . μ , μ

, – μ

μ ( – – ),

μ μ – , μ μ « »

. « - μ »

( , 1997: 169) ,

μ μ

μ , μ

.

<sup>12</sup> Τονίζεται στο σημείο αυτό η αντίστιξη με τις φορμαλιστικές προσεγγίσεις καθώς εμφανίζουν την ίδια γλωσσολογική θεωρητική αφητηρία με την μπαχτινική σύλληψη, ωστόσο, περιορίζουν την ανοιχτότητα του λογοτεχνικού φαινομένου με την αυστηρή προσήλωση στην κειμενικότητα.





, μ <sup>13</sup> μ  
 , μ , μ , μ μ , μ  
 μ . , μ  
 , μ .  
 μ  
 μ μ μ  
 μ , μ  
 μ - .  
 μ ,  
 (critical) / μ μ  
 (transformative)<sup>14</sup>.  
 μ μ  
 μ /  
 (Kincheloe, 2008: 10· Popkewitz & Fendler, 1999: 51).  
 , μ « » μ  
 , μ μ μ  
 μ  
 μ μ μ μ μο (Darder, 2003: 12· Giroux, Freire & McLaren, 1988: 2· Giroux, 2011: 14). μ μ ,  
 μ , μ  
 (Darder, 2003: 15). Freire, μ , « μ » μ  
 Bakhtin « »  
 μ μ μ  
 , μ μ μ μ μ ( ,  
 1974: 100-3). , μ , - μ  
 - :  
 , , , μ

<sup>13</sup> Το γραμματικό γένος στα περιεκτικά ουσιαστικά και επίθετα σημειώνεται ως αρσενικό χάριν συντομίας, περιλαμβάνοντας αμφότερα τα φυσικά ή/και κοινωνικά γένη.

<sup>14</sup> Σαφώς οι όροι περικλείουν διαφοροποιήσεις ως προς το θεωρητικοφιλοσοφικό τους υπόβαθρο, τις αρχές και τις πρακτικές τους και δε χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι αλλά ως συμπληρωματικοί της *διαλογικής παιδαγωγικής*. Αποδεικνύουν, έτσι, αυτοαναφορικά τη διάχυση της μπαχτινικής διαλογικότητας σε πολλαπλά επίπεδα.

μ ( , . . 104-7· Freire,  
2009: 143-159).

Wegerif (2011: 179-181). μ μ μ μ  
, μ « μ μ ».  
, ( μ )  
μ μ μ μ  
,  
(Wegerif, . . 180). ,  
(*dialogic space*), μ μ μ (*chronotope*),  
μ μ μ μ ·  
μ μ μ μ , μ  
μ (Wegerif, . . 180), /  
, μ ‘ , μ . ,  
(*inside-outness*)  
(*outside-inness*), μ μ «  
μ », μ ,  
,  
(Wegerif, . . 180). ,  
μ ( ) μ μ  
, μ μ  
μ / μ μ μ μ  
μ ( *persuasive voice*), «  
μ ‘ , μ μ »,  
(Wegerif, . . 180-1). , <sup>15</sup> , ,

<sup>15</sup> Μελετώντας προσεχτικά τη σχετική ενότητα, επιλέχθηκε ως μετάφραση του όρου *situation* η λέξη ‘θέση’ ως δηλωτική της καταστασιακότητας συναρτήσεως του χώρου.

μ μ , μ  
 μ , , μ , μ  
 ( ) , μ  
 μ μ

(Wegerif, . . 181). μ  
*(dialogic gap)*,

μ μ . μ μ μ ,  
 « μ μ »  
 , μ · μ  
 μ μ μ μ  
 μ , μ

μ (Wegerif, . . 181-2).

Wegerif ( . . 182)

*(ontological status of dialogic space)*, μ μ

: , μ « μ ,  
 μ μ μ μ  
 »· μ «  
 , ».

Wegerif μ μ μ μ μ

:  
 - μ μ , μ

μ , μ  
 - μ-μ .

μ μ μ  
 « μ » μ

μ , μ μ μ ,  
 μ .

μ μ μ μ μ ,

μ : μ μ μ ,

Wegerif ( . . 182), μ «  
 ;» μ « μ μ ;» μ μ  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ , « »  
 μ . , μ , μ  
 , μ μ Levinas « μ  
 μ μ » Wegerif ( . . 182). ,  
 , μ μ μ μ μ ,  
 μ , , μ - <sup>16</sup>, μ  
 ,  
 μ μ μ : μ  
 μ (Wegerif & Phillipson, 2017: 1).  
 ,  
 μ μ μ , (Wegerif, . . 188)  
 μ (Wegerif & De Laat, 2011: 321-2).  
 μ μ μ  
 μ .  
 , μ μ μ μ μ  
 , μ , - μ .  
 Koschmann (1999), μ ,  
 μ ,  
 μ . ,

<sup>16</sup> Ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μετάφραση του όρου *thinking together*, αντί για το κατά λέξη *σκεφτόμαστε μαζί / από κοινού σκέψη*. Οι Phillipson & Wegerif (2017: 1), τον ταυτίζουν με τον διάλογο στο βαθμό που εκείνος είναι μία αλυσίδα κοινωνικής σκέψης. Στην ταύτιση αυτή συνηγορεί και ο Wertsch (1980: 154, 161), καθώς κάθε σκέψη νοείται ως διάλογος, ως μια διαδικασία, δηλαδή, συνεχούς προσδιορισμού και αναπροσδιορισμού των σχετικών πτυχών της πραγματικότητας.

Επιλέχθηκε συνειδητά, αντί του επιρρήματος *μαζί* που προϋποθέτει συνήθως δύο ή περισσότερα διακριτά σημεία, η μονολεκτική και πιο ελεύθερη απόδοση (*σύ-σκέψη*), προκειμένου αφενός να υπογραμμιστεί η διάσταση της *ταυτοχρονίας*, και αφετέρου να συμπεριληφθεί η σχεσιακή διάσταση της διαλογικής σκέψης μεταξύ *εαυτού* και *άλλου*, όταν αυτοί αναφέρονται σε ένα υπαρκτό πρόσωπο (*διαλογικό εγώ*) ή/και στον ιδεατό απευθυνόμενο (*superaddressee*).

μ : μ (intersubjectivity· . .  
 μ μ ) (alterity·  
 . . ) (Koschmann, 1999).  
 μ μ  
 μ μ μ  
 μ μ . μ μ  
 μ : μ  
 μ ,  
 μ , μ μ  
 μ μ μ μ  
 (Damon, 1984: 335-340). μ μ μ  
 μ μ ,  
 μ μμ :  
 μ-μ , - μ - μ μ  
 μ ,  
 μ μ μ μ (Damon, 1984: 335-340).  
 μ μ ,  
 : μ ,  
 μ μ .  
 μ μ .  
 μ , μ ,  
 , μ 17,  
 μ μ  
 μ (Wegerif, 2011: 189).  
 , μ , μ  
 (Wegerif & De Laat, 2011: 321), -  
 -μ , μ μ μ  
 μ , μ μ . μ  
 ,

<sup>17</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται κατ' αναλογία της εργασίας των Wegerif & De Laat (2011: 313-329), οι οποίοι τον δανείζονται από τον Bloom και τον επαναπροσδιορίζουν συσχετίζοντάς τον άμεσα με την κριτική, τη δημιουργική και την αναστοχαστική λειτουργία της σκέψης νοούμενη ως διαλογική εν γένει.



(Wegerif, 2011: 188-9. Wegerif & Phillipson, 2017: 1-2).

(Mercer, Hennessy & Warwick, 2017: 3).

debate, (Initiation – Response – Evaluation / IRE), (Burbules & Bruce, 2001: 1106-7, 1126-7. , 2011: 411-3).

( , 2009: 162-170).



(*persuasive voice*), Bakhtin, μ

, μμ .

μ , μ

.

μ μ μ μ

/ μ , μ

μ μ ( , 2009: 344-6): μ

(μ / )

μ , μ -

μ μ μ

μ 18. , μ

μ · μ - μ μ

- · μ - μ , , μ ,

, · μ , μ , μ

, μ , μ μ

μ - μ ( , . . 346).

μ μ

μ μ (*exploratory talk*),

μ , :

μμ μ , μ

, , / .

μ , , μ · ,

, , μ , μ

(Fher, 2007: 618· Mercer, Hennessy, & Warwick, 2017: 1· Wegerif & Mercer, 1997: 53· Wegerif, 2011: 184).

μ μ μ

μ ,

, « » μ

μ μ μ

μ μ μ .

<sup>18</sup> Habermas, 1990 στο Φρυδάκη, 2009: 345-6.



2.  $\mu$   $\mu$

$\mu$  ;

$\mu$  ,

;  $\mu$   $\mu$  ,

$\mu$   $\mu$  ,

$\mu$   $\mu$  .

$\mu$  , ,  $\mu$  (*interpretivist paradigm*),  
*(antipositivist)*,

$\mu$  , (*constructivist*),  $\mu$

$\mu$  (Mack, 2010: 7-8· Kawulich, 2012: 9-10),

$\mu$   $\mu$

$\mu$  , ,  $\mu$   $\mu$  .

$\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$

$\mu$   $\mu$  ,

(Mack, . . 7-8· Kawulich, . . 9-10). ,  $\mu$

$\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$

$\mu$  . ,  $\mu$

(Mack, . . 7-8· Kawulich, . . 9-10· , 2009: 184).

2.1.  $\mu$

$\mu$  ,

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$

$\mu$  « » ( )  $\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$

$\mu$

$\mu$

$\mu$  . ,

$\mu$   $\mu$  Chladenius Schleiermacher,

$\mu$

(  $\mu$  , 2006: 55-6, 74-9),  $\mu$  « » « »

( , 1966-73: 211) .



μ μ μ μ , μ μ  
 μ μ μ μ , μ , μ ,  
 μ μ μ μ  
 μ ( , 1981: 174· , 2003: 194).  
 ,  
 μ .  
 Hirsch μ μ .  
 , μ μ μ μ  
 μ μ μ ,  
 μ μ ( , 1971-2: 93· ,  
 2003: 204). μ ,  
 μ μ .  
 μ μ μ , μ – μ  
 μ  
 μ ( , . . 93· , 2003: 204). μ ,  
 μ μ μ μ ( μ )  
 ( , . . 90). ,  
 μ , μ μ <sup>20</sup> μ  
 μ . μ , μ ,  
 ( ) μ μ  
 μ .  
 , μ μ μ ( μ ) ,  
 , μ μ μ μ <sup>21</sup>  
 μ μ μ , μ μ μ  
 μ .

<sup>20</sup> Οι όροι δύνανται να χρησιμοποιηθούν αναλογικά με την γλωσσολογική προοπτική του ζεύγους *σημαίνον-σημαινόμενο* αντίστοιχα, με τη *μορφή* να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου (τις λέξεις, τις προτάσεις, τη γραμματικοσυντακτική δομή, τη στίξη, κλπ. Οτιδήποτε, δηλαδή, είναι «ορατό», σταθερό και δεδομένο) και το *περιεχόμενο* τα εσωτερικά (όσα συσχετίζονται άμεσα με τις έννοιες του *νοήματος* και της *σημασίας*. Οτιδήποτε, δηλαδή, ακαθόριστο, απροσδιόριστο ή/και ασαφές λόγω της πιθανής του αμφισημίας ή πολυσημίας).

<sup>21</sup> Πρόκειται για ό,τι προσδιορίστηκε παραπάνω ως *μορφή / σημαίνον / εξωτερικά χαρακτηριστικά* (βλ. και υποσημείωση 11), καθώς και ό,τι οικειοποιείται ο αναγνώστης διαμέσου της προσωπικής του εμπειρίας ως *σημαινόμενο*.









### 3. $\mu$ $\mu$

,  $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  , .  
Gadamer (  $\mu$  , 2010: 83-9),  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $-\mu$   $-\mu$   $-\mu$  .  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   
(  $\mu$  , . . 83-9).  
 $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  , ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  $\mu$   
 $\mu$  ,  
 ,  $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$   
Fowler ( , 1981: 133-140)  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  -  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  :  $\mu$  ,  
 , , , .  $\mu$   $\mu$   
 ,  $\mu$   $\mu$   
 ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$  /  $\mu$   $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  23

<sup>23</sup> Υπό το μπαχτινικό πρίσμα, στον όρο *φωνές* μπορούν να συμπεριληφθούν οι οντότητες του δημιουργού, του αναγνώστη, του αφηγητή, του χαρακτήρα, αλλά και κάθε εμπλεκόμενου στο λογοτεχνικό σύμπαν και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται, δημιουργείται ή/και αναγιγνώσκεται.

μ μ μ / μ . μ Bakhtin  
 « », μ μ  
 μ μ μ μ  
 μ (Wegerif & De Laat, 2011: 317-8· Holquist, 2014: 95). ( μ )  
 μ μ  
 μ μ μ μ μ μ  
 μ ( , 1997: 247). ,  
 μ  
 μ , μ  
 . , Bakhtin (Holquist, 2014: 147-9), μ  
 μ  
 μ , μ ,  
 .

### 3.1. μ

μ – μ μ μ μ μ ; , –  
 μ μ , μ μ ;  
 μ , μ  
 , μ μ  
 μ μ  
 μ μ μ μ μ μ ( , 2003: 160)  
 μ μ μ μ μ μ μ (Freire, . . 195-207).  
 , , :  
 μ μ – –  
 , μ μ  
 μ ( & , 2018: 369-370).  
 μ «  
 μ μ μ μ »<sup>24</sup>, μ

<sup>24</sup> Τζιόβας 2017: χν στο Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018: 369-370.







, μ μ μ ,  
 μ μ μ μ ,  
 μ μ μ .  
 μ  
 :  
 μ - μ μ μ , μ μ , μ  
 μ ,  
 μ · μ μ μ .  
 μ  
 μ μ μ , μ  
 μ μ μ μ  
 - , μ ,  
 .  
 - μ ,  
 ,  
 μ μ (2015). , ,  
 μ , μ , μ  
 μ μ .  
 ( , , , , 2015: 5) μμ  
 μ μ μ .  
 μ , ,  
 μ μ μ , μ μ μ , μ  
 μ , μ , μ , μ  
 μ « » ( , , , , 2015: 5).  
 μ μ  
 μ μ μ μ μ  
 , μ μ  
 μ μ , μ - ( , , , , 2015: 6-7).



(2018).  
 (2017-8)  
 2017 – 2018: 15-17)  
 status  
 (2019)  
 (2019: 1),  
 «μ» «μ»  
 ( , , ),  
 μ μ



,  $\mu$   
 ,  $\mu$  «  
 $\mu$  » (2019: 12)  
 $\mu$   $\mu$  - :  $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  , ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  . ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  -  
 (  $\mu$ ) $\mu$  / ( ) .  $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  -  $\mu$  /  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 ,  $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$  ,

$\mu$   
 ( , 2019: 12-3).  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   
 ,  $\mu$  ,  
 «( ) » .  $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 . , ,  $\mu$   
 (2019: 14).

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$   $\mu$  /  $\mu$   
 $\mu$  / (2019: 15-  
 7)  
 $\mu$  :  $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$  . /  
 $\mu$  ,  
 . ( , 2019: 19-  
 25),  $\mu$   $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  /  $\mu$

μ μ μ , μ - ,  
 μ μ μ  
 / μ  
 . , μ  
 μ μ ,  
 μ / μ ,  
 / μ μ μ  
 μ ,  
 μ  
 μ μ ( . . projects μ ),  
 μ μ μ -  
 μ ( , 2019: 19-25). μ  
 μ μ  
 μ .  
 corpus μ μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ μ  
 (2019) μ μ μ .  
 - μ / μ - μμ  
 μ μ μ  
 μ  
 μ  
 - μμ μ  
 , μ ,  
 - . μ  
 μ μ  
 μ μ μ  
 . μ ,  
 « μ » μ  
 μ , μ μ (2019),  
 μ μ μ

$\mu \cdot \mu$                        $\mu \cdot \mu$   
 $\mu \quad \mu$                        $\mu \quad \mu$                        $\mu \quad \mu$





μ , μ μμ , μ -/ -  
 μ μ ,  
 .  
 μ :  
 μ μμ ;  
 μ μ μ μ  
 μ , μ  
 μ  
 , μ  
 μ μ . μ ,  
 , μ  
 μ ( ) μ  
 ( )<sup>27</sup>.  
 . μ μ  
 μ  
 , μ , μ ( , 2014: 126,  
 156). , « » μ  
 , μ , μ  
 μ ( , . . 160-3· μ , 1972: 9)  
 μ μ μ  
 μ , μ , μ μ  
 μ  
 μ ,  
 μ - -  
 ( μ - , 1990: 119). μ  
 μ μ μ  
 , , μ μ μ

<sup>27</sup> Οι όροι *μορφή* και *περιεχόμενο* χρησιμοποιούνται καταχρηστικά ως δηλωτικοί εξωτερικών και εσωτερικών αντίστοιχα ποιοτήτων, χαρακτηριστικών ή/και αρχών των δύο μορφών λόγου.

. , μ  
 μ μ  
 μ . μ , μ  
 « μ μ  
 », μ μ ,  
 μ μ μ  
 ( μ - , . . 131). , μ  
 μ : μ  
<sup>28</sup> μ ,  
 μμ μ ,  
 . ,  
 μ μ μ . μ , «  
 μ μ μ ,  
 , μ μ μ –  
<sup>29</sup>»: μ  
 , ,  
 μ  
 ( μ - , . . 132). ,  
 μ , μ μ ,  
 μ μ , ' ,  
 μ ,  
<sup>30</sup> ( μ - , . . 133). μ  
 μ μ  
 μ  
 : « μ , μ μ »  
 ( , & μ , 2016: 27).  
 μ ,  
 , ,

<sup>28</sup> Και πάλι τονίζεται εδώ η παράμετρος της παραδοσιακής ποίησης. Και αυτό διότι στην μοντέρνα ποίηση παρατηρείται μετρική και ρυθμική χαλαρότητα, με αποκορύφωμα την υπερρεαλιστική γραφή και τα πεζά ποιήματα.

<sup>29</sup> Π.χ. σε διαλόγους μεταξύ χαρακτήρων σε ευθύ λόγο.

<sup>30</sup> Η διαφορά έγκειται στη λειτουργία: Όταν αυτά εμφανίζονται στον έμμετρο ποιητικό λόγο λειτουργούν επικουρικά, «*συμβάλλοντας αισθητά στον περισσότερο σύνθετο χαρακτήρα του ρυθμού του*».





. , , μ μ  
 μ μ  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ ( , . . 173-182).  
 μ , μ , :  
 , ;  
 μ μ —  
 — : . ,  
 « μ », ,  
 μ , μ μ μ  
 , μ  
 ,  
 (Williams, 1998: 5.  
 , . . 23-4, 82. μ , 1997: 41-3). μ  
 μ  
 , μ μ μ μ μ  
 , . 32  
 , μ  
 μ  
 μ μ μ  
 (Fludernik, 2009: 6. , . . 54, 60-1).  
 μ ( / , ,  
 / ) μ μ  
 μ , μ μ μ .  
 , ,  
 μ ,  
 , μ μ μ μ μ

---

<sup>32</sup> Κι εδώ εγκαλείται κάθε ταυτότητα που μπορεί να διαθέτει το εκάστοτε υποκείμενο: συγγραφέας, αναγνώστης, μελετητής, κλπ.



4.2.

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ;

$\mu$   $\mu$  ( )  $\mu$   $\mu$  (  $\mu$   $\mu$  ) ,  
 $\mu$  , ; ,  $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 « »;

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  . Yarlott,

(1968, 146-154),  $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  ;  
 $\mu$  ,  $\mu$   $\mu$  ;  
 $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$  ;  
 $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  ;

, μ  
 μ μ ,  
 μ μ μ ( ,  
 2015: 203· , 1999: 41-2). μ μ μ  
 ( ) μ μ  
 ,  
 μ . μ Scholes  
 (2005: 45-6) μ μ μ  
 « μ » μ μ  
 μ -, - μ - μ · μ  
 μ μ  
 μ , μ μ μ  
 μ μ μ / , , μ  
 μ μ μ  
 μ . μ  
 μ , μ : μ  
 μ μ μ μ ,  
 μ μ μ ;  
 μ , μ  
 μ μ , μ  
 , μ μ μ  
 Scholes (2005: 47-51), μ μ  
 – μ ,  
 μ μ , μ μ μ 34.  
 ( – μ – μ – )  
 , μ , μ , μ

<sup>33</sup> Οι συνιστώσες τόσο της επαγγελματικής ταυτότητας όσο και της εκπαιδευτικής περίπτωσης εξακτινώνονται σε ένα ευρύ πλαίσιο σχέσεων με ενδεικτικούς κόμβους το γνωστικό υπόβαθρο εκπαιδευτικού και μαθητών, τις προκείμενες παραδοχές τους, τις νοοτροπίες και τις δεξιότητές τους, τη μεταξύ τους σχεσιοδυναμική διάδραση, αντικειμενικές εξωτερικές συνθήκες μάθησης, περιστασιακές υποκειμενικές παραμέτρους και οτιδήποτε άλλο εμφιλοχωρεί σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, που την καθιστά αυτόματα ένα πολυσχιδές πεδίο.

<sup>34</sup> Βλ. αναλυτικότερα κεφ. 2.2.

μ — 35 , . μ μ  
 , μ μ ,  
 μ .  
 , , μ  
 μ μ μ  
 μ μ μ ( . .  
 μ , μ μ  
 ) /  
 .  
 ,  
 ,  
 μ , μ ,  
 . μ μ  
 μ μ μ ,  
 μ μ μ ,  
 μ « μ »  
 μ .  
 , , μ μ —  
 ;  
 μ , , μ μ  
 , μ , μ  
 μ μ ,  
 μ μ μ  
 μ ( , 1998: 25, 29-31).  
 , μ μ  
 μ μ μ ,

---

<sup>35</sup> Από δω και στο εξής και μέσα στο ερμηνευτικό πλαίσιο που επιλέγεται για την παρούσα εργασία ο μαθητής – αναγνώστης νοείται ως εκείνο το διαλογικό και κριτικό υποκείμενο που επιχειρεί να ερμηνεύσει μέσα από μια διαδικασία μαθητείας στην ανάγνωση.

4). ( , . . 32-3. , 2002: 293-  
μ μ , ,  
μ .  
μ - , ,  
μ , μ , μ - μ , μ ,  
μ μ μ  
( , 2010: 30).  
μ : μ μμ  
μ , μ  
μ μ  
μ , μ  
( , . . 29, 42-4).  
μ μ - μ  
μ μ μ  
μ μ  
μ , μ  
μ μ μ - μ . ,  
μ μ - ,  
(2008: 86),  
μ  
; μ μ , μ ,  
μ μ ,  
μ :  
μ , μ μ μ  
μμ , μ μ μ , μ  
μ μμ

μ μ ( , . . 84-5). μ μ  
 μ , « » - <sup>36</sup>, μ  
 μ , μμ μ μ  
 μ · , μ , μ  
 μ μ μ μ  
 μ , , μ μ / <sup>37</sup>  
 μ , μ  
 μ μ .  
 μ μ –  
 μ – – μ .

---

<sup>36</sup> Σκόπιμη η αναφορά στο συγκεκριμένο κείμενο καθώς αποτέλεσε ένα από τα μελετώμενα έργα στο πλαίσιο των μαθημάτων που αποτέλεσαν τη βάση δεδομένων της έρευνας.

<sup>37</sup> Σκόπιμα εδώ χρησιμοποιούνται παράλληλα και οι δύο όροι έτσι ώστε να συμπεριληφθεί τόσο η ευρύτερη διαίρεση σε ποίηση – πεζογραφία, όσο και τα επιμέρους υποείδη και υβρίδια.







μ, μ μ  
 μ  
 Alvermann Moore  
 (1991: 951-983)

μ μ μ  
 μ μ μ μ  
 , , : 40,  
 « » μ μ  
 μ μ , μ 41, μ  
 μ (Alvermann & Moore, 1991: 953-962).

μ μ μ ,  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ : μ , μ  
 μ μ μ μ  
 ( , - μ , ) μ  
 , - ,  
 μ , μ  
 μ μ , μ  
 μμ ,  
 , μ μ μ μ  
 μ , μ  
 μ μ μμ ,  
 μ μ (Alvermann & Moore, . . 964-969).

<sup>40</sup> Αναφέρονται εδώ επιγραμματικά, όπως προσδιορίζονται ως μεταβλητές στην έρευνα (Alvermann & Moore, ό.π. 954-960): σύνοψη βασικών στοιχείων του κειμένου, αναλογία και μεταφορά, αυτό-ερώτηση, συμβολοποίηση/εικονοποίηση, υπογράμμιση, περίληψη, καταγραφή σημειώσεων, χαρτογράφηση, μεταγνωστική εξάσκηση, διαγράμματα και ανασκοπήσεις, μοντέλο Frayer και ConStruct, σημειολογική ανάλυση, χρήση κειμενικής δομής, ερωτήσεις, αμοιβαία διδασκαλία, καθοδηγούμενη (*guided*) και κατευθυνόμενη (*directed*) ανάγνωση, διακοπτόμενη ανάγνωση και ερωτήσεις πρόβλεψης.

<sup>41</sup> Αναφέρονται εδώ επιγραμματικά, όπως προσδιορίζονται ως μεταβλητές στην έρευνα (Alvermann & Moore, ό.π. 960-2): προετοιμασία (υπογράμμιση, αυτολεξεί σημειώσεις), ανάλυση (παραφραστικές σημειώσεις, νοητικές εικόνες, αναλογία, περίληψη), οργάνωση (διάγραμμα, χαρτογράφηση) και παρακολούθηση κατανόησης (μεταγνωστική εξάσκηση, διερώτηση), και μοντέλο Robinson: SQ3R (Survey-έρευνα, Question-διερώτηση, Read-ανάγνωση, Recite-απαγγελία, Review-αναφορά/επισκόπηση).

μ « » μ  
 μ μ , μ  
 μ μ  
 μ .  
 Magnusson, Roe  
 Blikstad-Balas (2018: 1-26) μ  
 μ μ μ ,  
 47 μ . μ  
 μ -  
 μ  
 μ μ μ  
 (Magnusson et al., 2018: 1-3). μ ,  
<sup>42</sup>, μ 10  
 μμ μ μ μ  
 μ μ : μ μ , μμ ,  
 « μ », (close reading),  
 μ , (skimming), ,  
 , -  
 μ μ (Magnusson et al., 2018: 16, 21).  
 μμ  
 μ μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ μ  
 (Magnusson et al., 2018: 22). , , μ μ  
 μ  
 μ μ .  
 μ μ μ μ  
 , μ  
 μ μ μ μ μ  
 . μ , Hirvela (1996: 127-  
 133) μ , μ

<sup>42</sup> Επικαλύπτονται με τις αντίστοιχες της προηγούμενης έρευνας γι' αυτό και δεν επαναλαμβάνονται εδώ.

μ μ  
 μμ Culler (story of reading) μ μ , μ , μμ  
 μ μ ,  
 μ . ,  
 Hirvela  
 μ μ μ  
 μ ( μ , ' ) μ μ  
 , μ  
 μ (Hirvela, . . 128-9).  
 , μ ,  
 , « »  
 μ , μ μ .  
 μ μ μ ,  
 μ μ μ μ (Hirvela,  
 . . 132).  
 μ μ μ –  
 μ μμ – , μ  
 Beach, Appleman, Fecho Simon *Teaching literature to adolescents*  
 (2016).  
 μ /  
 (Beach, Appleman, Fecho & Simon, 2016: 11-14):  
 – , , μμ , μ  
 μ , μ  
 . / μ μ  
 μ μ , , ,  
 , ,  
 , μ , ,  
 μ .  
 .  
 μ μ μ ( μ  
 μ , , , / ,  
 ), μ

μ μ μ · μ  
μ μ μ , μ μ · μ  
μ μ μ  
, μ μ ,  
μ μ  
μ μ - μ ( μ )- .  
, μ μ μ μ μ / μ  
μ , μ  
· (2015: 205-216)  
μ , , μ μ ,  
μ μ  
, μ μ μ μ .  
μ , μ μ  
μ « » μ  
, ( . . 208-210)  
μ μ μ μ μ μ  
μ - : μ μ  
μ μ , μ  
μ μ μ μ μ .  
μ μ , « »  
μ μ μ μ ,  
μ μ ,  
μ , μ μ μ  
μ - , μ  
μ μ μ ( μ 4327/2015. ' 50 / 14.5.2015),  
μ -

,  
(2013)



(... 411-5, 418-9). , μ , μ μ  
μ μ μ μ μ  
μ , μμ  
μ μ μ  
μ μ ,  
( ... 437). μ , ,  
μ -  
μ , μ μ .  
μ μ  
μ μ , μ ,  
μ (2011: 393).  
, μ ,  
μ μ μ μ  
μ ,  
μ : μ  
μ , μ μ μ μ ,  
μ ( ... 2011: 402-408).  
, μ :  
, , μ μ .  
μ <sup>44</sup> μ μ  
μ ,  
μ  
μ , μ  
, « μ » ( ... 356-  
361). μ  
μ μ  
μ μ  
μ -μ , μ μ  
( ... 382,406-9). ,

<sup>44</sup> Αντιστικτικά δρα η ατομική ανάγνωση που συνδέεται από τους μαθητές με τη δυνατότητα επανάληψής της και τη μεγαλύτερη δυνατή συγκέντρωση λόγω χρόνου και συνθηκών· έχει ως παρεπόμενό της την προώθηση της σκέψης λόγω αίσθησης αποδέσμευσης από ενδεχόμενη κριτική και ταυτίζεται με την κινητοποίηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών-αναγνωστών (Καλασαρίδου, ό.π. 356-361).

μ ,  
 μ μ μ μ ,  
 μ , μ μ ,  
 μ ( , . . 287-292).  
 μ μ ,  
 μ , μ μ .  
 μ μ ( , . . 360).  
 , μ μ  
 μ , , , μ , μ  
 . μ μ  
 μ ,  
 μ μ μ , μ  
 μ μ ( , . .  
 364, 377-380, 413-6).

/

.  
 , μ μ μ μ ,  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ μ  
 , μ μ ,  
 μ μ μ μ .  
 – (2018: 368-378)  
 ,  
 μ ,  
 ( , . . 375<sup>45</sup>). μ  
 μ ,  
 : μ

<sup>45</sup> Βλ. ενότητα Από τη διαλογική ερμηνεία στον ερμηνευτικό διάλογο.



,  $\mu\mu$  , ,  
 ,  $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$  (  $\mu$   $\mu$  , . . 375-7).  
 $\mu$   
 ,  $\mu$   
 .  $\mu$   
 (  $\mu$  , . . .  
 376).  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$  ,  
 (  $\mu$  )  
 - -  $\mu$  .  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 ,  $\mu$   $\mu$   
 . ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  .







7.

μ μ μ  
μ μ μ (grounded theory)  
μ μ μ  
μ μ μ  
μ μ μ Glaser Strauss μ  
μ μ μ (Charmaz, 2006: 4· Creswell, 2016: 424·  
, 2015: 3). μ  
μ μ  
μ μ μ ,  
μ μ μ μ μ μ μ  
/ μ μ μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ μ μ μ μ  
( , . . 1-3), μ μ  
μ  
(Creswell, . . 425). μ , μ  
μ <sup>47</sup>  
– μ μ – μ μ μ .  
μ μ μ μ  
<sup>48</sup> μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ μ  
μ (Charmaz, . . 2· Creswell, . . 424). μ ,

<sup>47</sup> Λανθάνει εδώ η παραδοχή της εκπαίδευσης ως μέρους της κοινωνικής πραγματικότητας.  
<sup>48</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται για να συνοποδηλώσει τόσο το ίδιο το περιεχόμενο της θεωρίας που αφορά μια εκπαιδευτική διαδικασία γεγονότων, δραστηριοτήτων, ενεργειών και αλληλεπιδράσεων, όσο και την πορεία ανάπτυξής της που προβλέπει μια σταδιακή και συστηματική διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

, μ μ , μ ,  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ . μ  
 μ μ , μ  
 μ μ μ ,  
 μ μ μ ( , 2015:  
 11-14). μ ,  
 Charmaz ( . . 9) μ <sup>49</sup> μ μ  
 , « » μ  
 .  
 μ μ , μ μ μ  
 μ μ μ μ . μ , μ  
 μ μ μ μ μ ,  
 , .  
 μ μ μ / μ  
 μ μ - ,  
 μ μ μ  
 μ ( , 2014: 95· , 2015: 4, 13-4).  
 μ μ μ  
 μ : μ μ  
 μ μ μ  
 , μ μ μ

---

<sup>49</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται στον πληθυντικό ακολουθώντας τη συγγραφική επιλογή του προτύπου. Παράλληλα, ωστόσο, εξυπηρετεί και λειτουργικούς σκοπούς, εφόσον αναφέρεται τόσο στα επιμέρους μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου, κωδικοποιήσεις, κλπ.) όσο και στις επιμέρους «σχολές» - ταξινομήσεις θεμελιωμένης θεωρίας (συστηματικός, αναδυόμενος, κονστрукτιβιστικός σχεδιασμός). Για αναλυτικότερη προσέγγιση του θέματος –η ανάπτυξη του οποίου κρίνεται πλεοναστική στο παρόν πλαίσιο εργασίας – βλ. Creswell, ό.π. 425-432.

μ μ μμ μ  
μ μ .  
μ μ μ  
μ μ μ , μ  
, μ μ μ  
μ μ μ μ  
( . . μ , μ μ )  
μ μ μ  
μ . , μ  
μ (Charmaz, . . 13-8). μ  
μ μ  
μ .  
μ μ μ , — μ  
μ μ μ μ —  
μ μ  
μ . μ  
μ μ μ  
μ . μ μ  
μ μ μ<sup>50</sup>, μ μ  
μ , μ μ  
μμ μ .  
μ μ μ  
μ μ μ μ μ .  
μ μ , μ  
μ μ μ μ μ ,  
μ μ μ μ μ  
(Charmaz, . . 42-6).  
μ μ μ ,

---

<sup>50</sup> Βλ. σχετικά Παράρτημα.

μ μ μ μ μ . Corbin  
 Strauss (1990: 12-15), μ ,  
 : (open  
 coding) μ  
 μ μ 51.  
 (axial coding)  
 μ  
 (coding paradigm), μμ ,  
 , μ  
 . (selective coding), ,  
 μ « » ('core' category),  
 μ μ μ  
 μ μ μ . μ  
 μ  
 μ μ μ  
 , μ μ  
 .  
 μ μ μ ,  
 μ μ μ  
 , μ μ  
 μ μ «μ » μ , μ μ  
 – μ , –  
 μ μ μ μ  
 μ μ ,  
 ( , 2014: 361-3). μ ,  
 ( ) μ μ ,  
 μ , μ μ μ , μ  
 μ ( ). , , μ

---

<sup>51</sup> Η Charmaz (2006: 47-53) καταγράφει το στάδιο ως *αρχική κωδικοποίηση (initial coding)* και περιγράφει ως «τεμάχια πληροφοριών» προς ετικετοποίηση και εννοιολόγηση τις λέξεις, τις γραμμές ή τα συμβάντα (*word-by-word, line-by-line, incident-to-incident coding*). Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η κωδικοποίηση γραμμή-γραμμή.



· μ  
μ μμ ,  
· μ μ μ  
, , , μ μ  
· , , μ  
μ , μμ μ μ  
, μ μ μ  
μ μ  
μ , ,  
, μ μ ,  
μ , μ , μ  
, μ μ  
· μ  
μ μ , μ ,  
μ , μ , μ  
, , μ μ  
μ μ μ  
, μ μ  
- , μμ ,  
μ μ , μ  
μ μ μ

8. μ : μμ  
μ  
μ μμ ,  
μ 2017-8,  
. -μ  
- μ μ μ μ  
μ , μ ,  
, μ μ .  
μ μ  
, μ  
μ μμ .  
μ μ μ  
μ μ ,  
μ μ 52 μ μ  
μ μ . μ  
μ μ 53, μ  
μ μ  
( . . 368-378) μ μ  
:  
μ . μ  
μ μ μ μ  
μ , μ μ .  
μ μ  
μ μ μ μ ,  
μ μ μ  
μ μ μ

---

<sup>52</sup> Ως παρατηρητής. Δοκιμάστηκε, βέβαια, ως μέθοδος πειραματικά από την γράφουσα σε δύο διδασκαλίες στο πλαίσιο της πρακτικής, ωστόσο δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς για την εξοικείωση με τον *ερμηνευτικό διάλογο* από την πλευρά του εκπαιδευτικού που τον εφαρμόζει. Υπήρξαν πάντως αρκετές για να ενισχύσουν το ερευνητικό ενδιαφέρον και δυνάμει επαναληπτικής, συστηματικής εφαρμογής της μεθόδου στη διδακτική πράξη.

<sup>53</sup> Μελέτη πεζογραφικών κειμένων κατά το α' τετράμηνο και ποιητικών κατά το β'.

μ ,  
 μ μ . μ  
 μ μ μ  
 , μ  
 .. , μ  
 μ , μ  
 . μ μ  
 2017-18 (6) μ μ ,  
 μ , μ μ .  
 μ μ μμ μ  
 . μ , 54 μ  
 ( . 1),  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ .  
 μμ μ μ  
 μ 55.  
 ,  
 1-8 2018 μμ  
 (45) μ μ μ μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ (6) μ μ  
 μ μ μ . ,  
 μ μ  
 μ μ μ μ μ μμ  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ μ μ μ  
 μμ μ , 2018 μ μ μ

<sup>54</sup> Οι προσδιορισμοί αυτοί αναφέρονται στη δυνατότητα εμπλουτισμού ή μετασχηματισμού της συνεντευξιακής φόρμας ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών. Ήδη στο πλαίσιο των πέντε βασικών ερωτήσεων υπήρχαν ερωτήσεις «ψυχολογικής» προετοιμασίας για το διερευνώμενο θέμα, ενώ διευκρινιστικές ερωτήσεις και ερωτήσεις αιτιολόγησης ή τεκμηρίωσης (π.χ. Μπορείς να εξηγήσεις παραπάνω αυτό που λες; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα για να καταλάβω;) ήταν θεμιτές και εν μέρει αναπόφευκτες για τους σκοπούς της έρευνας.  
<sup>55</sup> Το πρωτόκολλο της συνέντευξης υπάρχει στο παράρτημα της εργασίας.

. μ (8) μ μ  
 μ μ <sup>56</sup> , μ μ μ ,  
 μ . μ μ μ  
 μ μ μ μ  
 . μ  
 μ . , μ μ μ  
 , 2017-18 ,  
 2018-19 μ μ μ :  
 (45) μ μ μ (34)<sup>57</sup>,  
 μ . , , μ μ μ  
 μμ , , μ μ μ  
 , μ μ  
 . , corpus μ μ  
 (34) μ (14) <sup>58</sup> μ  
 μμ μ μ μ .  
 μ μ μ μ μ .  
 , μ μ / μ  
 μ μ μ μ  
 – μ . μ μ μ  
 corpus , μ μ  
 μ μ , – (line-by-  
 line coding), μ –  
 μ μ μ μ μ  
 μ , μ μ μ  
 μ μ μ

<sup>56</sup> Γ3' και Γ ανθρωπιστικής κατεύθυνσης.

<sup>57</sup> Πρόκειται για τους είκοσι δύο (22) μαθητές του Β3' που μετέβησαν στο αντίστοιχο Γ3' και τους δώδεκα (12) από τους μαθητές του Β1' που συνέχισαν στην κατεύθυνση ανθρωπιστικών σπουδών στη Γ'.

<sup>58</sup> Οι διδασκαλίες διαρθρώνονται σε εννιά (9) δίωρα μαθήματα και πέντε (5) μονώωρα.

9. μ

, , μ  
 ; , μ  
 μ μ μ  
 μ ;  
 μ  
 μ  
 ( , ), μ  
 ( ) μ μ  
 μ . μ μ  
 μ ,  
 μ μ μ .  
 μ μ μ , μ  
 μ μ μ /  
 μ μ  
 .  
 ( ) μ  
 μ . , : .  
 μ  
 μ . μ  
 μ . .  
 μ .  
 . μ μ  
 μ μ : μ μ  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ .  
 μ μ μ  
 μ μ μ  
 μ . , , μ  
 μ :

1. , μμ μ («  
 μ ...μ » 17 ),

(« μ »  
9 ). (9 μ ).

2. , « μ μ μ μ »  
(24 ). μ μ

« μ ,  
μ μ μ » (13 ), μ  
μ μ μ . (9  
μ ).

3. , « , , ...  
μ μ μ μ μ » (24 ),  
μ («μ », . 31 ), μ  
μ ( « μ  
μ μ , » 10 ). (5 μ ).

4. μ . μ μ μ , μ  
μ μ μ μ μ  
μ μ . « , μ <sup>59</sup> ...  
' μ ' μ μ  
μ μ ... μ μ μ ,  
, » (28 ). μ  
μ : «μ μ  
, μ μ ,  
' μ μ , ,  
μ ... μ μ μ μ μ  
μ μ μ ».

. μ  
μ μ μ

<sup>59</sup> Κατά το οποίο μελετούσαν ποιητικά κείμενα, κατά τη διχοτόμηση της ύλης Β' Λυκείου.

- μ . μ , μ
- μ .
1. μ « μ » (19.10)  
μ , μ μ  
60. (23 μ ).
  2. μ μ μ μ  
μ , μ μ  
μ (« μ μ  
μ » 15.11), μ μ  
/ μ («...  
» 01.10).  
μ , «  
μ » (16), « μ μ , μ  
... μ  
μ .» (4 ) « μ μ μ  
... μ μ μ » (16). (22  
μ ).
  3. μ μ μ  
μ ( «μ , μ » 32 ),  
μ (« ...  
» 34 , « μ » 9 ).  
μ /  
μ : «  
» 8 , « » (18 μ ).
  4. μ ,  
μ μ  
μ , « ... μ

<sup>60</sup> Οι κειμενικές ενδείξεις νοούνται στο παρόν πλαίσιο εργασίας ως οι νύξεις σε σαφή χωρία του κειμένου, σε συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις ή προτάσεις του. ο παράγοντας είναι ποσοτικός και αφορά τη συνολική καταγραφή σχετικών αποσπασμάτων.

- ... μ » (11 ) « μ  
 » (22 ). (15 μ ).
5. μ μ μ μ  
 μ (« μ  
 μ » 6 , « » - «  
 , », . μ  
 μ μ μ 15.11), μμ μ  
 (« μ ... μ μμ » 23 ). (14  
 μ ).
6. μ μ μ : « μ μμ , μ  
 μ μ μ » (9 ), « μ μ μ  
 μ μ , » (27 ), « μ  
 μ ... » (06.12). (13 μ ).
7. μ μ μ μ  
 μ ( μ «  
 μ » 7 , « ;», .  
 μ . 16.04) (« μ μ μ  
 » 16 ). (11 μ ).
8. μ μ μ μ μ  
 μ , μ ,  
 μ . μ (9) μ  
 μ μμ .
9. μ μ μ μ  
 μ / , μ μ  
 , «μ μ μ μ μ μ » (16 ).  
 (4 μ ).
10. μ μ μ μ  
 , μ μ , «μ  
 μ μ μ » (31 ). (3 μ ).



11. μ ( μ )<sup>61</sup> μ μ , μ  
 μ μ μ . μμ μ «  
 μ μ μ » (11 ), « μ μ » (7 ). (2  
 μ ).

μ μμ μ  
 μ μ .  
 μ μ μ μ μ  
 μ , μ μ μ μ  
 μ . μ μ  
 corpus μ .

1. μ  
 : « μμ μ » (17 ), « μ  
 μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ » (24 ). μ  
 μμ , μ μ  
 ,  
 62. , μ  
 / : « μ » (01.10),  
 « μ ... , μ μ » (6 ). (14  
 μ ).

2. , μ  
 μ , μ  
 , μ  
 μ μ μ μ μ  
 μ : « μ  
 μ » (9 ), « μ »

<sup>61</sup> Σκόπιμη η συγκεκριμένη διευκρίνιση, καθώς όπως θα αναδειχθεί αργότερα στις επόμενες κατηγορίες και την αξονική κωδικοποίηση, η διδακτική πράξη περιπλέκει την απλοϊκή διπολική προτεραιότητα του νοήματος-περιεχομένου κατά τη διδασκαλία της ποίησης και της δομής-μορφής κατά τη διδασκαλία της πεζογραφίας, αντίστοιχα.  
<sup>62</sup> Συνδυάζεται με τον παράγοντα του προσωπικού ενδιαφέροντος κάθε μαθητή.

(12 ), « » (16 ), «  
 - μ μ μ  
 » (15.11). (10 μ ).

3. μ , μ  
 μ , μ μ  
 μ μ μ  
 63: «  
 μ μ μ μ » (7 ),  
 « » (01.10), « μ μ  
 μ » (24 ). (7 μ ).

4. μ , μ , μ  
 μ  
 («μ μ  
 » 24 , «  
 μ » 06.11). (6 μ ).

5. μ μ ,  
 64, μ μ μ : «  
 μ μ μ  
 μ , μ » (16 ), « μ ,  
 μ μ μ μ , μ , μ , ... μ μ μ μ » (15.11  
 ). (6 μ ).  
 . μ μ (7) μ  
 μ : μ , /  
 μ  
 μ : « » (2 ), «

<sup>63</sup> Από τα 11 ποιήματα που εντάσσονται στη βάση δεδομένων της παρούσας εργασίας, τα 9 ήταν ολιγόστιχα χωρίς να ξεπερνάνε γραφηματικά τη μία σελίδα του σχολικού εγχειριδίου.

<sup>64</sup> Εδώ υπεισέρχεται ο παράγοντας του προσωπικού ενδιαφέροντος κάθε μαθητή που είτε ανταποκρίνεται αισθητικά και θετικά στις μετρικές και ρυθμικές ποιητικές δομές, είτε δυσκολεύεται ως προς την προσέγγιση του κειμένου.

μ ...

μ » (12 ).

( )

μ

: .

μ . .

μ .

μ , μ

μμ μ

μ . μ , μ ,

μ . μ

μ μ .

1. μ μ

μ / μ μ μ

μ . « μ <sup>65</sup> ,

μ μ » (29 ), « μ μ

μ » (33 ), « μ » (34 ). (7

μ ).

2. μ

μ : « μ <sup>66</sup> μ

... μ « » (28 ). μ

μ <sup>67</sup>

μ μ μ μ .

μ μ μ

μ

<sup>65</sup> Σκόπιμα δε χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός ως ετικέτα-κώδικας, διότι όπως διαφαίνεται στη συνέχεια του λόγου του ίδιου μαθητή που μιλά για την ποίηση συγκριτικά, υπονοεί τη διάσταση της κλειστότητας στον ερμηνευτικό διάλογο γύρω από την πεζογραφία. Εξάλλου, ο όρος οργανωμένος παραπέμπει και σε διαδικασίες που ορίζουν έναν πιο επεμβατικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, κάτι για το οποίο δε γίνεται λόγος επί της παρούσης.

<sup>66</sup> Πρόκειται για το σχολικό έτος 2017-8, όπου οι μαθητές πήγαιναν Β' Λυκείου και ασχολήθηκαν με πεζογραφικά κείμενα.

<sup>67</sup> Βλ. Αα4 και αξονική κωδικοποίηση.

- μ μμ  
μ . μ , , μ μ  
.
1. μ μ μ  
( ) μ .  
μ μ  
μμ <sup>68</sup>: « μ .  
μμ μ μ μμ  
...» (01.10). (22 μ ).
2. μ μ μ  
μ / , « μ μ » (3 ), «  
» (33 ). , μ , μ  
« μ , μ » (22 ),  
μ . (12 μ ).
3. μ μ μ  
μμ μ , « μ  
» (17 ). μ  
μ μμ (9) μ μ μ  
μ <sup>69</sup>. (8 μ ).
4. μ μ μ  
, μ μ « μ μ  
μ μ (« μ  
μ μ μμ μ , , ,  
» 16 , « μ μ » 27 , «μ μ  
» 7 <sup>2</sup>). (8 μ ).

<sup>68</sup> Κάτι το οποίο στη χειρόγραφη αρχική κωδικοποίηση ήταν εμφανέστερο με βέλη που ένωναν τους μαθητικούς λόγους. Στα πεζογραφικά κείμενα σχηματίστηκαν πυκνότερα τέτοια γραφηματικά πλέγματα σε σύγκριση με τα ποιητικά (22:15 ήταν η αντίστοιχη αναλογία για 7 πεζογραφικά και 10 ποιητικά κείμενα όπου παρατηρήθηκε ο κωδικός).

<sup>69</sup> Ο μέσος όρος αυτός υπολογίστηκε μέσα από τα πεζογραφικά κείμενα που παρακολούθηθηκαν και ενσωματώθηκαν στη βάση δεδομένων, στα οποία, μάλιστα καταγράφηκε ο ακριβής αριθμός παιδιών που πήραν το λόγο (με την έννοια να εκφέρουν άποψη ως προς τα υπό συζήτηση θέματα). Ο αντίστοιχος μέσος όρος για τα ποιητικά κείμενα είναι περί τα 5 με 6 παιδιά.

5.  $\mu$   
 $\mu$   
 («  $\mu$  ...  $\mu$  ... » 5 ),  
 $\mu\mu$   $\mu$  («  
 $\mu$   $\mu$  » 8 ). (6  $\mu$  ).

6.  $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 , «  $\mu$  ( . )  
 ...  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  , »  
 (11 ), « $\mu$   $\mu$  . .  
 » (29.11). (4  $\mu$  ).

7.  $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  -  $\mu$  :  
 «  $\mu$   $\mu$   $\mu$  » (8 ).  $\mu$   
 $\mu$   $\mu\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 (3  $\mu$  ).

8.  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  . «... ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  » (24 ), «  
 ,  $\mu$  » (34 ). (2  $\mu$  ).  
 . , ,  $\mu\mu$   $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  .

1.  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 ,  $\mu$  :  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  » (10 ). (11  $\mu$  ).

2.  $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$  , « ...  $\mu$  » (1) , «  $\mu$  » (31) . (9  $\mu$  ) .
3.  $\mu$  / : «  $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  , , , ...  $\mu$  » (8 , 7 ) , «  $\mu$  » (08.10) . (6  $\mu$  ) .
4.  $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  : « ; » (11 , 20.11) , «  $\mu$   $\mu$  » (08.10) . (5  $\mu$  ) .
5.  $\mu$   $\mu$   $\mu$  : «  $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  , ... » (08.11) . (4  $\mu$  ) .
6.  $\mu$  ,  $\mu$  , « , » (4) . (4  $\mu$  ) .  $\mu$  . (2)  $\mu$   $\mu$   $\mu$  ,  $\mu$  : «  $\mu$   $\mu$  ,  $\mu\mu$  ,  $\mu$  » .  $\mu$   $\mu$   $\mu$  , « »  $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  .

( ) μ (3)

: . μ μ . . μ ( ) μ .

. μ μ μ μ μ . μ μ μ μ μ .

1. μ

. (17) μ « μ μ μ .» (3 ). , , μ μ μ , « μ μ μ μ , ... μ , ... μ μ μ μ » (5 , 25 ). μ μ μ μ μ μ (19 ), μ (14 ) (14 , 6 ).

2.

μ μ , μ μ (12 , 26 ), (25 ), μ (9 ) μ μ (« » 5 ). (5 μ ).

μ μ μ μ μ , μ μ μ μ μ . μ μ μ μ μ

1.

μ - μ

μ , μ (16) μμ <sup>70</sup>.  
 μ μ , μ μ  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ μ . μ ,  
 μ , μ μ μ – μ  
 μ , μ . , ,  
 μ μ μ . μ  
 μ , μ (19.10, 15.11),  
 μ μ μ  
 μ μ μ .  
 μ <sup>71</sup>, μ μ  
 μ μ , : μ  
 , μ . μ  
 μ (16) μ .  
 μ μ μμ  
 . μ μ  
 , (13 16 μ ), μ μ :  
 μ μ μ  
 μ . μ , μ μ  
 μ :  
 – μ , (« ;» 15.11) μ («  
 , , ,  
 ;» 8.11) (6 μ )· μ , μ μ  
 (« μ μ  
 μ ;» 19.10) (5 μ )· μ , μ (« ;»  
 20.11) (2 μ ).  
 2. μ μ  
 , μμ μ .

<sup>70</sup> Σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις, από μαθητές ή/και εκπαιδευτικό, που αποτέλεσαν τους πυρήνες

<sup>71</sup> Στιγμιότυπο – παράδειγμα (19.10):

Μθ1: *εγώ αναρωτιέμαι γιατί δε σκότωσε το παιδί;*

Μθ2: *βασικά πάνω σε αυτό που είπε η Ελευθερία...από τη στιγμή που είχε σχέση με τη μαμά του παιδιού και αυτή τον απάτησε, σε αυτήν θα ξεσπάσει.*

Μθ1: *εγώ σκέφτηκα αν πραγματικά την αγαπούσε θα έκανε κάτι για να σώσει τη σχέση*

Εκπ: *αυτό το ερώτημα αφήνει το κείμενο ως μείζον ερώτημα να πλανάται;*



μ μ μ , μ μ  
 . « , μ » (11 ), μ μ . (6  
 μ ).

3. μ  
 μ μ . « μ μ μ  
 μ μ , μ μ μ  
 μ μ μ μ » (25 ), « μ μ μ »  
 (14 ), μ . « » (23 ), μ  
 μ μ , μ μ μ . (5  
 μ )<sup>72</sup>.

4. , μ μ μ μ ,  
 μ μ « ... μ ,  
 μ μ μ μ  
 » (11 ). (1 μ ).

5. , μ μ ,  
 « μ μ » (18 ), μ μ  
 μ μ . (1 μ ).

· μ  
 μ  
 μ μ μ μ μ  
 . : « μ μ  
 ... μ μ μ μ  
 , μ μ μ μ μ μ  
 μ μ μ μ μ μ μ μ ,

<sup>72</sup> Αν και υπάρχει αναφορά στα διδακτικά αποσπάσματα στο πλαίσιο του κώδικα, δεν συνυπολογίζονται στη συνολική καταμέτρηση εντός παρένθεσης. Η επιλογή αυτή έγκειται στο γεγονός πως εφάμιλλες ερωτήσεις διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς και καταγράφονται με την ίδια συχνότητα σχεδόν σε κάθε μάθημα. Άλλωστε, όπως ανέδειξε και το προϋπάρχον ερευνητικό πλαίσιο, ο συγκεκριμένος κώδικας αποτελεί βασική λειτουργική δομή της μεθόδου.

, ...» (14 ).  
 μ  
 μ μ .  
 73  
 μ μ μ :  
 , ( ), μ  
 μ μ μ μ ( 1)  
 μ μ μ ( 11),  
 μ μ ( 9) μ μ ( 6)  
 μ ( 7).  
 μ μ μ : μ  
 μ ,  
 , μ .  
 , μ μ  
 μ  
 μ . , μ μ  
 μ μ μ ( 2)  
 μ ( 4) ( 8)  
 μ μ ( 3).  
 μ ( 1) , μ  
 μ , μ ( 2),  
 ( 3)  
 μ , ,  
 μ – –  
 μ μ – μ , , .  
 μ , , ,  
 μ μ μ ( 3) μ / μ

<sup>73</sup> Των υποκατηγοριών κάθε κεντρικής κατηγορίας μεταξύ τους.

( 5), .

$\mu$   
 $\mu\mu$   $\mu$   $\mu$   
( 5), ,  $\mu$  ( 10).  $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$   
 $\mu$  ,  $\mu$   $\mu /$   $\mu$  ( )  
 , .

$\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  ( 1,2):  $\mu$  /  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  .  $\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ( 3). , ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$   
( , ,  $\mu$   
) ,  $\mu$  /  $\mu$   $\mu$   
 . , ,  $\mu$

$\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  :  $\mu$   
 $\mu$  ,  $\mu$   
( 4).  $\mu$  :  $\mu$   $\mu$   $\mu$  .

( )  
 $\mu$   $\mu$   
 $\mu / \mu$  ( 4,7)  $\mu -$   $\mu$   
( 2)- ( 6).  
 $\mu$

$\mu$  ( 2).  
 $\mu$  ( 1),  
 $\mu$  ( 5), /  
( 6), ( 3),  
 $\mu$  ( 4)  
 $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ( ),  $\mu$  ,  $\mu$  ,  $\mu$   
,  $\mu\mu$   $\mu$   
( 5).  $\mu$   $\mu$   $\mu\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  ( 3)  
( 1),  
( 8). ,  $\mu$   
,  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   
 $\mu$  ( 1). ( 2) ,  
( 4),  $\mu$   
 $\mu$  ,  
 $\mu$   $\mu$  :  $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$   $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$   
:  $\mu$   
- ( 1),  $\mu$   
 $\mu$  ( ), .  
 $\mu$   $\mu$   
 $\mu$   $\mu$  ( 1),  
 $\mu$   $\mu$   $\mu$  ( 1),  
( 2)  
 $\mu\mu$  ( 3). , ,  $\mu$

( 2)

. μ μ μ -  
, μ μ μ , μ ,

- ( 4,5)

μ μ μ .

μ μ

μ μ μ

( ) μ μ

( ).

μ .

,

μ

μ μ μ μ

-μ μ - ,

μ μ μ μ . ,

μ ( 1), μ - ( 1),

( 2) μ μ ( 3)

μ , μ

μ μ μ

.

μ μ , μ

. , μ

μ :

μ .

μ

μ μ μ

μ μ .

, μ

μ μ ,

μ . μ

μ ,

. , μ

μ μ . μ ,

μ μ μ ,





, μ μ  
μ , μ  
μ μ μ . , μ  
μ μ μ μ  
μ ( , 2008: 84-6),  
μ μ μ .  
μ 75 , μ  
μ .  
, μ μ ,  
μ μ μ .  
μ , μ  
μ μ μ μ ( , 2011: 287). ,  
μ , μ μ μ μ ,  
μ μ . μ ,  
μ μ μ μ μ  
μ μ μ ,  
μ μ μ μ μ μ μ  
μ (Benton, 1995: 333.  
, . . 287, 362. , 1998: 20-3)  
μ μ . μ - ,  
μ - μ .  
μ μ ,  
μ μ μ μ  
( , 2014: 130-3. , . . 146-7).  
,  
μ μ μ , μ , μ

---

<sup>75</sup> Με διαλογική έννοια, ως προς τον τρόπο που διαλέγονται μεταξύ τους και με τους μαθητές. Σκοπός είναι η ανάδυση αυτής της σχεσιακότητας. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιείται και εδώ ο συγκριτικός βαθμός, όπως στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.







μ μ μ μ μ , μ  
 . μ  
 , <sup>77</sup>, μ  
 μ .  
 μ μ μ  
 μ μ μ μ .  
 μ , , ,  
 μ μ μ μ ,  
 μ μ μ Genette<sup>78</sup>. , μ ,  
 μ μ : μ  
 μ / μ μ  
 (Williams, 1998: 5- , . . 23-4, 54, 60-1, 82- μ , 1997:  
 41-3).  
 μ , μ μ  
 μ . μ ,  
 ' μ μ , « μ »  
 (Scholes, 2005: 45- , . . 17-8- μ , 1972: 24- , 2010: 27-  
 8). , μ μ  
 μ . , , μ  
 μ μ μ μ  
 / μ (Fludernik, 2009: 6-  
 , . . 40, 54, 60-1).  
 μ  
 μ , μ , μ ,  
 μ « μ », .  
 « μ », μ , μ  
 μ μ ( , . . 30-3).  
 μ μ μ μ μ , μ μ ,  
 μ μ .  
 μ μ μ  
 ( , . . 44). μ

<sup>77</sup> Όπως και στον ποιητικό λόγο.

<sup>78</sup> Βλ. σχετικά κεφ. 4.1.



μ ,  
 μ ,  
 μ μ μ μ  
 μ μ μ μ ,  
 μ / .  
 μ ( μ , . . 11-13, 24·  
 , . . 136-8· ,2010: 27-8), μ μ  
 μ μ . ,  
 μ ,  
 μ μ μ μ μ  
 . μ , , μ μ μ μ  
 , μ μμ :  
 μ , μ μ ,  
 μ μ μ μ ,  
 μ μ μ μ μ  
 μ .  
 , μ μ μ μ ,  
 μ μ  
 .  
 μ μ μ μ , μ μ  
 , μ μ  
 μ μ μ μ . μ μ  
 μ , μ μ  
 μ <sup>79</sup> (Beach,  
 Appleman, Fecho & Simon, 2016: 14). μ ,  
 , μ μ μ  
 μ μ μ μ  
 μ ( ,  
 2019: 6). , μ ,  
 : .

<sup>79</sup> Ο όρος δανείζεται από την σχετική επιστημονική προσέγγιση και βρίσκεται σε αναλογία με ό,τι λέχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας ως προς τη *διαλογική και κριτική παιδαγωγική*.

μ μ , μ ;  
μ μ -  
μ μ : μμ  
μ μ μ μ  
(Iser, 1993: 33-4). μ  
μ μ μ μ  
μ . μ ,  
μ μ μ  
μ  
μ . μ  
μ  
μ μ μ  
μ - μ - μ . μ  
μ μ ,  
μ μ μ μ μ . μ  
- (Burbules & Bruce, 2001: 18· Ward, 1994: 98· Wegerif & Phillipson,  
2017: 1· , 1974: 101). ,  
μ μ μ μ ,  
μ μ μ , μ  
( & , . . 370). , μ  
μ μ μ μ μμ  
μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ μ  
μμ μ μ μ

μ

μ μ . μ  
μ μ , μ

μμ μ

(Sawyer, 2004: 12-3, 17).

, , μ μ μ ,  
μ μ μ .  
μ μ ,

- μμ μ .

μ μ , μ  
μ μ : μ . μ μμ  
μμ μ μ

, , μ μ , μ  
μ , μ μ , μ  
μ , μ

. μ μ μ μ μ  
μ μ μ μ μ .

( ) μ , μ μ  
/ ; μ μ  
μ

μ μ μ μ μ ,  
μ μ μ μ μ . μ μ  
μ μ μ μ μ  
μ μ μ ( , μ μ μ )









Alvermann, D. E. & Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. *Handbook of reading research*, 2, 951-983.

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.

Beach, R., Appleman, D., Fecho, B. & Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents*. Routledge.

Benton, M. (1995). The discipline of literary response: approaches to poetry with L2 students. *Educational Review*, 47(3), 333-342.

Blondell, R. (2002). *The play of character in Plato's dialogues*. Cambridge University Press.

Braaten, J. (1991). *Habermas's critical theory of society*. Suny Press.

Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of applied developmental psychology*, 5(4), 331-343.

Dilthey, W. (1979). *Dilthey selected writings*. CUP Archive.

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.

Fludernik, M. (2009). *An introduction to Narratology*. Routledge.

1/5/2019

[file:///C:/Users/user/Downloads/9780203882887\\_googlepreview%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/9780203882887_googlepreview%20(1).pdf)

- Giroux, H. A., Freire, P., & McLaren, P. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing USA.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the Rationalization of society* (Vol. 1). Boston: Beacon press.
- Habermas, J. (2015). *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and Systems, a Critique of Functionalist Reason* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Harrington, A. (2013). *Hermeneutic dialogue and social science: A critique of Gadamer and Habermas*. Routledge.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT journal*, 50(2), 127-134.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. JHU Press.
- Jauss, H. R. (2001). The identity of the poetic text in the changing horizon of understanding. *Reception study: From literary theory to cultural studies*, 7-28.
- Kazepides, T. (2012). Education as dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 913-925.
- Kawulich, B. (2012). Selecting a research approach: Paradigm, methodology and methods. 16 / 1/ 2019  
[https://www.researchgate.net/publication/257944787\\_Selecting\\_a\\_research\\_approach\\_Paradigm\\_methodology\\_and\\_methods](https://www.researchgate.net/publication/257944787_Selecting_a_research_approach_Paradigm_methodology_and_methods)
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Kögler, . (1999). *The power of dialogue: Critical hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge: MIT Press.
- Koschmann, T. (1999, December). Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration. In *Proceedings of the 1999 conference on Computer support for collaborative learning* (p. 38). International Society of the Learning Sciences.

- Leigh, F. (2007). Platonic dialogue, maieutic method and critical thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 309-323.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and education*, 22(3), 222-240.
- Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research.
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics*. Northwestern University Press.
- Popkewitz, T., & Fendler, L. (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional theory. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 416*.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.
- Yarlott, G. (1968). "Aims" in teaching literature. *Educational Review*, 20(2), 146-155.
- Ward, I. (1994). *Literacy, Ideology, and Dialogue: Towards a Dialogic Pedagogy*. State University of New York Press.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. *Language and Education Library*, 12, 49-64.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190.

Wegerif, R. & De Laat, M. (2011). Using Bakhtin to re-think the teaching of higher-order thinking for the network society. *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*, 313-329.

Wegerif, R. & Phillipson, N. (2017). *Dialogic Education: Mastering core concepts through thinking together*. Routledge.

Wertsch, J. V. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary educational psychology*.

Williams, J. (1998). *Theory and the Novel: Narrative Reflexivity in the British Tradition* [eBook version]. 1/5/2019

[https://books.google.gr/books?id=TP02PatRtoAC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=TP02PatRtoAC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

... (1997). « » μ μ : μ . :

... (2008). μ μ μ μ ( μ.). : ( . 83-87). :

... (2015). μ ... μ : , 28-30 μ 2013. : μ , μ μ , μ 24/10/2018

<http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php/component/chronofoms/?chronofom=simiktaBook&book=3149>

... (2014). μ : μ . : . , .. , .. , . (2011). μ . : Gutenberg.

... (1992). ... : ...

... (2010). ...

... K. M. Newton (2014). ...

... ( .83-89). : ...

Creswell, J. (2016). : ... , ... , ... : ...

... (2013). ...

... (Doctoral dissertation, ... ( )). ... , ... )).

... (1972). : ...

... (2013). ... : ...

Holquist, M. (2014). : ... : Gutenberg.

... (1971). ...

... K. M. Newton (2014). ... , ... , ( .341-349). : ...

... (2011). ... : ...

... (Doctoral dissertation, ... ( )). ...

... (1981). ... K. M. Newton (2014). ... , ... . ( .170-176). : ...

... (2013). ... (Doctoral dissertation,

μ ( ). . μ μ  
 , . μ )  
 , . (2002) : .  
 , . ( μ.),  
 : μ ( .293-300). : / .  
 , .. , . , . (2015).  
 . : μ μ  
 . 19/9/2018

<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1989>

, . (2000). : - μ  
 - : .  
 , . (2011). : Gutenberg.

Mace, G. (1985). μ μ μ .  
 ( μ.) S. Doubrovsky & T. Todorov :  
 ( .189-197). : .  
 Mercer, N. (2000). : μ  
 μ , μ . . : μ .  
 , . (2015). : μ ;  
 μ : , 28-30 μ 2013.  
 : μ , μ μ , μ  
 . 24/10/2018

<http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php/component/chronofoms/?chronofom=simiktaBook&book=3149>

, . (1966-73). . K. M. Newton (2014).  
 . μ , μ . .  
 . ( .83-89). : μ .  
 , . , . (2018).  
 / μ : μ μ .  
 , . , . .  
 ( μ.) : Gutenberg.



, . (2014).

21/2/2019

[http://keimena.ece.uth.gr/main/t20/05\\_paparousi.pdf](http://keimena.ece.uth.gr/main/t20/05_paparousi.pdf)

, . (2016).

21/1/2019 <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6432>

- μ , . (1990).

: μ . ( μ.),  
μ : , 1-3 1988 (114-145).

Scholes, R. (2005). μ μ :

μμ (μ . ). :

, . (1998). μ . . ' μ . :

, . (2010). μ . . ' .

μ . : .

μ , . (1997). μ : μ

μ G. Genette. : μμ .

μ , . (2006). μ : . : μ .

, . (2014).

. :

, . (2015). μ : μμ , ,

. . & . ( μ.)

μ . μ

μ . ( .473-498). :

, . (1981). . K. M. Newton (2014).

. μ , μ , &  
( .133-141). : μ .

, . (1999).  $\mu$   $\mu$  .  
 : .  
 , . (2001).  $\mu$   
 $\mu$  . . (  $\mu$ .),  
 . :  $\mu$  - .  
 , . (2003). . :  
 .  
 , . (2009).  $\mu$   $\mu$   
 . : .  
 , . , . (2015).  $\mu$   
 « ».  
 .  $\mu$  (  $\mu$ .), ( .153-164).  
 : .  
 , . (2019).,  $\mu$   $\mu$  .  
 $\mu$  , 170  
 , . (1974).  $\mu$  ( $\mu$  . ). :  
 .  
 Freire, P. (2009).  $\mu$  (  $\mu$ .  
 $\mu$  ). : .  
 , . . (1971-2).  $\mu$  . K. M. Newton (2014).  
 .  $\mu$  ,  $\mu$  . ,  
 & ( .90-98). :  $\mu$

μ

(2019). μμ

:

19/5/2019

[http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2019/Program\\_spoudon\\_G\\_G\\_EL/ - .pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2019/Program_spoudon_G_G_EL/ - .pdf)

μ 4327 ( ' 50/ 14.5.2015).

μ

μ ,

μ

μ

.

23

2019

[https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2015/a/fek\\_a\\_50\\_2015.pdf&t=48ae335587fdab96fffc6bb4f9e8d69c](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2015/a/fek_a_50_2015.pdf&t=48ae335587fdab96fffc6bb4f9e8d69c)

,

μ (2011).

μμ

:

14

2017

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/ %20-%20 / %20 %20 μ %20 %20 μ .pdf>

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/ %20-%20 / %20 %20 μ %20 %20 μ .pdf>

70001/ 2 ( ' 1562/ 27.6.2011).

μμ

μ μ

μμ

,

7

2017

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1460-fek-1562-2011-proprogramma-spoudwn-filologika-a-lykeiou>

μ (2015).

μμ

:

( : , , ):

.

30

2019

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1781>

,

μ (2016).

μμ

μ .

30

2019

[http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/deiktes\\_epitychias\\_eparkeias/per\\_lyk\\_logotechnia\\_kk.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/per_lyk_logotechnia_kk.pdf)

,

μ (2016).

μ μ

μ

2017 – 2018.

25

2017

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/168785>

---

[v3 anak signed.pdf](#)



• μ

	:
✓	μ μ μ ; μ μ ) <sup>81</sup>
✓	;( ) ; μ μ ;
✓	( , μ μ , , μ μ μ ). μ μ μ ; ( ;)
✓	;
✓	μμ μ μ ; μμ ( ) ;

<sup>81</sup> Εντός παρενθέσεων καταγράφονται επιπλέον διευκρινιστικά σχόλια ή υποερωτήματα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες όπως διαμορφώνοντας σε κάθε συνέντευξη. Εξυπακούονται οποιοσδήποτε επιπλέον ερωτήσεις προς επίρρωση των ερευνητικών δεδομένων.