

Νέοι μιντιακοί γραμματισμοί εκπαιδευτικών ως προγνωστικός παράγοντας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας

Ευαγγελία Μουλά, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Εισαγωγή: Οι μιντιακοί γραμματισμοί των εκπαιδευτικών και η ανάγκη διερεύνησής τους

Καθώς οι νέες ψηφιακές συνθήκες διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργίας και οι εξελίξεις στο πεδίο της αφήγησης σε αυτά τα περιβάλλοντα εμπλουτίζουν το τοπίο της λογοτεχνικής έκφρασης (Μουλά, 2019β), αλλά κυρίως καθώς οι η καθημερινότητα της νέας γενιάς μεταφέρεται πλέον στο ψηφιακό σύμπαν, είναι βαρύνουσας σημασίας για την εκπαίδευση να συμβαδίσει με την υπάρχουσα κατάσταση. Εξ ου και οι νέοι μιντιακοί γραμματισμοί αποτελούν όρο εκ των ων ουκ άνευ, για την επάρκεια και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν παιδαγωγικά τα νέα μέσα στην διδακτική πράξη.

Σήμερα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική των μέσων παραμένει ισχνή και αβέβαιη (Earp, 2009· Kovalik, Jensen, Schloman & Tipton, 2011). Οι Tiede et al. (2015) εξέτασαν τα προγράμματα σπουδών υποψήφιων εκπαιδευτικών σε 316 πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες και διαπίστωσαν ότι ο γραμματισμός στα νέα μέσα δεν ενσωματώνεται σταθερά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, μολονότι ιδρύματα όπως η UNESCO τονίζουν ότι «η αρχική εστίαση στους εκπαιδευτικούς είναι ένα στρατηγικό κλειδί για την επίτευξη πολλαπλασιαστικού αποτελέσματος ως προς τη μιντιακή-πληροφοριακή παιδεία: από τους δασκάλους στους μαθητές και τελικά στην κοινωνία γενικότερα» (Wilson et al., 2013: 17). Έρευνες έδειξαν ότι η έκθεση στην τεχνολογία και η ευχέρεια στη χρήση ψηφιακών μέσων δεν αποτελεί εγγύηση των πραγματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά (Hargittai, 2010). Οι Lindstrom, Schmidt-Crawford και Thompson (2016: 3) υποστήριξαν ότι αν και οι δάσκαλοι είναι όλο και περισσότερο εξοπλισμένοι με τεχνολογικές δεξιότητες, εξακολουθούν να έχουν ελάχιστη εμπειρία και όραμα σχετικά με τον τρόπο χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, για να μπορούν να αναπτύσσουν τις αναγκαίες ψηφιακές δεξιότητες στους μαθητές τους, ώστε να συμμετάσχουν πλήρως και ισότιμα στη δημόσια, ιδιωτική και οικονομική σφαίρα στη σύγχρονη κοινω-

νία». Άλλη έρευνα αποδεικνύει ότι η εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα δεν μεταφράζεται πάντοτε σε χρήση της κατάλληλης παιδαγωγικής των μέσων στη σχολική τάξη (Kinash, Wood & Knight, 2013). Η ικανότητα των δασκάλων είναι μόνο ένας από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή τους να διδάξουν σχετικά με και μέσω των νέων τεχνολογιών (Τεο, 2012· Valtonen et al., 2015). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το αν οι δάσκαλοι ενσωματώνουν τον μιντιακό γραμματισμό στην διδακτική πράξη είναι η στάση τους (δηλαδή, το κατά πόσο τον θεωρούν αναγκαίο) και η γνώμη των άλλων (δηλαδή, το κατά πόσο ενθαρρύνονται από την κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας) (Lee, Cerreto & Lee, 2010).

Άλλες έρευνες καταλήγουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν γενικά θετικά στάση ως προς την ενσωμάτωση των μιντιακών γραμματισμών στο σχολείο, νιώθουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και ότι τα λοιπά ενδιαφερόμενα μέρη (πανεπιστήμια, διευθύνσεις σχολείων, γονείς) δεν υποστηρίζουν τέτοιες καινοτομίες (Gretter & Yadav, 2018).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει, μέσα από την ερμηνευτική οπτική της θεωρίας της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior), να εξετάσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τους νέους μιντιακούς γραμματισμούς, όπως ορίζονται από τον Henry Jenkins (2009), πρωτίστως στο γενικό πλαίσιο και δευτερογενώς ως προς τη λογοτεχνία.

Η θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς χρησιμοποιείται συνήθως για την πρόβλεψη της πρόθεσης συμπεριφοράς ενός ατόμου, καταγράφοντας άμεσους ή έμμεσους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων (Ajzen, 1991). Αυτή η πρόθεση, με τη σειρά της, είναι απόρροια συνέργειας τριών ανεξάρτητων παραγόντων: (1) στάσεων, (2) υποκειμενικών κανόνων και (3) αντίληψης ελέγχου επί της συμπεριφοράς.

Με άλλα λόγια, για να προβλέψουμε αν ένα άτομο προτίθεται να εκτελέσει μια ενέργεια, πρέπει να γνωρίζουμε (i) αν είναι υπέρ αυτής (ii) πόση κοινωνική πίεση ή ενθάρρυνση αισθάνεται ότι δέχεται για να την εκτελέσει και (iii) εάν αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο επί της συγκεκριμένης ενέργειας (Francis et al., 2004). Με το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε σε εν ενεργεία αλλά και μελλοντικούς (επί πτυχίω) εκπαιδευτικούς του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ αλλά και σε φοιτητές των μεταπτυχιακών προγραμμάτων (σύνολο 116 ερωτηματολόγια), στόχος ήταν να καταγραφούν όλοι οι παραπάνω παράγοντες, ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Η ανίχνευση της παρούσας κατάστασης μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τη μελλοντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα γνωστικά αντικείμενα και δη στη λογοτεχνία, ως μέσου ενίσχυσης της θετικής προδιάθεσης των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνική ανάγνωση για απόλαυση.

Η σχέση των νέων μιντιακών γραμματισμών με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση για απόλαυση

Το ποσοστό των μαθητών που δεν διαβάζουν καθόλου με κίνητρο την απόλαυση αυξάνεται συνεχώς, ενώ τα ίδια αυτά παιδιά μπορεί να έχουν μεγάλη εμπειρία στα ψηφιακά μέσα ενημέρωσης για σκοπούς πληροφόρησης και ψυχαγωγίας, αντισταθμίζοντας με τον ηλεκτρονικό τους γραμματισμό (electracy) (Ulmer, 2002) ό,τι τους λείπει από τον ακαδημαϊκό- σχολικό. Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων δηλώνουν ότι συνδέονται online καθημερινά και ότι συμμετέχουν σε διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα - ιδιαίτερα σε κοινωνικά δίκτυα (Boulianne, 2015· Lenhart, 2015). «Στα μέσα της δεκαετίας του 2010, ο μέσος απόφοιτος του σχολείου ανέφερε ότι δαπανούσε περίπου δύο ώρες την ημέρα σε ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, λίγο περισσότερο από δύο ώρες την ημέρα στο διαδίκτυο - που περιελάμβανε παιχνίδια - και δύο ώρες την ημέρα στα κοινωνικά δίκτυα» (Twenge, 2018). Αυτό είναι συνολικά περίπου έξι ώρες την ημέρα σε τρεις μόνο δραστηριότητες ψηφιακών μέσων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Προφανώς, ο χρόνος ενασχόλησής τους με τον ψηφιακό κόσμο υπερκερνά τον χρόνο που αφιερώνουν σε πιο παραδοσιακά μέσα, όπως η λογοτεχνία.

Επίσης, το 78% των teenagers έχουν smartphone και η μέση ηλικία απόκτησής του είναι τα 13. Το 52% χρησιμοποιούν κάποιο πρόγραμμα αποστολής μηνυμάτων και χρησιμοποιούν τουλάχιστον ένα κοινωνικό δίκτυο¹. Το 1/5 ή αλλιώς το 20% των millennials ανοίγουν κάποια εφαρμογή τουλάχιστον 50 φορές την ημέρα. Το 71% των teenagers παρακολουθούν τουλάχιστον 3 ώρες βίντεο online την ημέρα.

Το ερώτημα που αναδύεται είναι το εξής: είναι η παραπάνω κατάσταση υποχρεωτικά επιζήμια για την αναγνωστική ικανότητα των νέων;

Η PISA αναφέρει ότι οι νέοι που ασχολούνται με δραστηριότητες ηλεκτρονικής ανάγνωσης, όπως η ανάγνωση ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ή η συμμετοχή σε συζητήσεις σε απευθείας σύνδεση, η ανάγνωση ειδήσεων, ή η χρήση ηλεκτρονικού λεξικού ή εγκυκλοπαίδειας, είναι γενικά πιο ικανοί αναγνώστες από τους νέους που κάνουν λίγη διαδικτυακή ανάγνωση (OECD, 2010).

Παρόλα αυτά, αν και σήμερα το βιβλίο είναι εύκολα προσβάσιμο μέσα από τις ηλεκτρονικές συσκευές, που καθιστούν τη μετάβαση σε βιβλιοπωλεία ή βιβλιοθήκες περιττή, παρατηρείται μια δραματική πτώση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Αρα, πέρα από τις δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας απαιτείται άλλου είδους προσέγγιση, που να παρέχει κίνητρα στους νέους να διαβάζουν, για να αποκτήσουν φιλικότερη προδιάθεση ως προς τη λογοτεχνία.

1. <https://www.thinkwithgoogle.com/interactive-report/gen-z-a-look-inside-its-mobile-first-mindset/>

Στην εκπαίδευση, ανά τον κόσμο, παρατηρούνται τεράστιες αναντιστοιχίες μεταξύ των καθημερινών πρακτικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Merchant, 2012: 774· Crook, 2012). Η τεχνολογία και τα μέσα, αν και έχουν διεισδύσει και κυριαρχήσει στην καθημερινότητά μας και δη σε αυτήν της νέας γενιάς, εξακολουθούν να αμφισβητούνται και να προκαλούν αντιπαραθέσεις αναφορικά με τη θέση τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κάποτε μάλιστα αφορίζονται ως η αιτία του «κακού», της απαξίωσης του σχολείου από τα παιδιά και της μειωμένης τους απόδοσης.

Εντούτοις, η Kathleen Blake Yancey (2003: 105) υποστηρίζει ότι «δεν είναι καν ερώτημα αν θα χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για να βοηθηθούν οι μαθητές να μάθουν. Το ερώτημα είναι τι είδους τεχνολογία θα συμπεριληφθεί και πότε». Ο Jay David Bolter δε, (2001: 26) επικροτεί την παραπάνω άποψη, υποστηρίζοντας ότι το βιβλίο δεν είναι νεκρό αλλά έχει «αντικατασταθεί» από μια σειρά τεχνολογιών.

Η εκπαίδευση συνεπώς καλείται να κατανοήσει όλες τις παραπάνω παραμέτρους που δείχνουν μια αδιαμφισβήτητη αλλαγή του αναγνωστικού παραδείγματος και να αποδεχθεί ότι η τεχνολογία είναι ένας ακόμα πόρος που δημιουργεί και υποστηρίζει συγκεκριμένες πρακτικές μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και πλαίσια (Prinsloo, 2005), η οποία αλλάζει δραστικά την κοινωνία, την επικοινωνία και αναπόφευκτα και τις διαδικασίες μάθησης και ανάγνωσης.

Η Katherine Hayles (42) ενώ ανησυχεί για την αυξανόμενη αντίσταση των νέων στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, προσπαθεί να καταλάβει πού «ζουν» οι μαθητές αυτές τις μέρες και να βρει τρόπους μεγιστοποίησης των οφελών που μπορούν να προκύψουν από την αξιοποίηση των μιντιακών τους δυνατοτήτων και γραμματισμών.

Τα οφέλη από τη διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου και δη της λογοτεχνίας στα ψηφιακά περιβάλλοντα και οι αλλαγές στην αναγνωστική συμπεριφορά έχουν αναλυθεί επαρκώς (Koskimaa, 2010: 124-130· Blair, 2010), ενώ πολλές έρευνες αποδεικνύουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας (Καλασαρίδου, 2018). Ήδη κάποιες τολμηρές εκπαιδευτικές εφαρμογές υπερβαίνουν τα συμβατικά δεδομένα στην αξιοποίηση των νέων μέσων στη λογοτεχνία και προτείνουν ανατρεπτικές εκδοχές προσέγγισής της, όπως ένα παιχνίδι εναλλακτικής πραγματικότητας (Μουλά & Μαλαφάντης, 2018· Μουλά, 2019)

Η παιδαγωγικά κατάλληλη αξιοποίηση των μιντιακών γραμματισμών στο μάθημα της λογοτεχνίας και γενικότερα στην πρόσληψη του λογοτεχνικού φαινομένου, θα μπορούσε να αποτελέσει μία λύση για την επιθυμητή τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών, που σύμφωνα με τις έρευνες φθίνει.

Νέοι μιντιακοί γραμματισμοί και η ένταξή τους στην έρευνά μας

Λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικότερες μελέτες σχετικά με τους νέους μιντιακούς γραμματισμούς, υιοθετήσαμε την κατηγοριοποίηση του Jenkins (2009).

Οι νέοι μιντιακοί γραμματισμοί ορίζονται ως εξής:

- Παιχνίδι - η ικανότητα πειραματισμού με το περιβάλλον κάποιου ως μορφή επίλυσης προβλημάτων
- Απόδοση/εκτέλεση - η ικανότητα υιοθέτησης εναλλακτικών ταυτοτήτων με σκοπό τον αυτοσχεδιασμό και την ανακάλυψη
- Προσομοίωση - η ικανότητα ερμηνείας και κατασκευής δυναμικών μοντέλων πραγματικών διαδικασιών
- οικειοποίηση - η δυνατότητα ουσιαστικής επιλογής-δειγματοληψίας και αναδιάταξης περιεχομένου μέσων
- Πολυεπεξεργασία - η δυνατότητα σάρωσης του περιβάλλοντος και εστίασης σε σημεία ανάλογα με ανάγκες
- Κατανεμημένη γνώση - η ικανότητα αλληλεπίδρασης με εργαλεία που διευρύνουν τις πνευματικές ικανότητες
- Συλλογική νοημοσύνη - η δυνατότητα συγκέντρωσης υλικού και σύγκρισης αποτελεσμάτων με άλλους με σκοπό την επίτευξη κοινού στόχου
- Κρίση - η ικανότητα αξιολόγησης της αξιοπιστίας των διαφόρων πηγών πληροφοριών
- Transmedia Navigation - η δυνατότητα παρακολούθησης της ροής των ιστοριών και των πληροφοριών σε πολλαπλά μέσα
- Δικτύωση - η δυνατότητα αναζήτησης, σύνθεσης και διάδοσης πληροφοριών
- Διαπραγμάτευση - η δυνατότητα να συμμετέχει κανείς σε διαφορετικές κοινότητες, να σέβεται τις πολλαπλές οπτικές και να ακολουθεί εναλλακτικές συμπεριφορές
- Οπτικοποίηση - η δυνατότητα δημιουργίας και κατανόησης των οπτικών αναπαραστάσεων των πληροφοριών.

Αξιοποιήσαμε για το πρώτο μέρος της έρευνάς μας σταθμισμένο και εφαρμοσμένο ερωτηματολόγιο (Literat, 2014) πάνω στους νέους μιντιακούς γραμματισμούς και για το δεύτερο μέρος, προσαρμόσαμε το αρχικό ερωτηματολόγιο δημιουργώντας ανάλογες ερωτήσεις διερεύνησης και αξιολόγησης των μιντιακών γραμματισμών, ως προς το λογοτεχνικό φαινόμενο. Παράλληλα επιδιώξαμε μέσω των ερωτήσεων να ανιχνεύσουμε σύμφωνα με το μοντέλο της TPB, τις στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στα νέα μέσα, τις υποκειμενικές αντιδράσεις τους και την αυτοαντίληψή τους περί ικανότητάς τους ελέγχου επί των μέσων. Οι στάσεις εξαρτώνται από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις κάποιου για τις

προσωπικές επιπτώσεις της αξιοποίησης των μέσων στην εργασία του και ανιχνεύθηκαν με ερωτήσεις οι οποίες ξεκινούσαν με φράσεις του τύπου: «Θεωρείτε σημαντικό...», «θα θέλατε...», «θα σας άρεσε...». Οι υποκειμενικοί κανόνες αφορούν στις αντιλήψεις περί της κοινωνικής αποδεκτότητας της χρήσης των μέσων ή της κοινωνικής πίεσης υπέρ ή κατά τους, στο σχολείο ή γενικότερα και ανιχνεύθηκαν με ερωτήσεις του τύπου: «Θεωρείτε ότι είναι αποδεκτό...», «Είναι συνηθισμένο να...», «Πιστεύετε ότι επιτρέπεται να...». Οι δε αντιλήψεις τους περί ικανότητας ελέγχου επί των μέσων αφορά στη δυσκολία ή την ευκολία με την οποία κάποιος τα χειρίζεται και τα αξιοποιεί και ανιχνεύθηκαν με ερωτήσεις του τύπου: «Είστε αρκετά καλός στο να...», «Μπορείτε να...», «Νιώθετε ικανός να...»; Επίσης προσθέσαμε στα δημογραφικά και ορισμένες ερωτήσεις που καταγράφουν καθημερινές συμπεριφορές των ερωτώμενων.

Η έρευνα

Το δείγμα μας αποτελείται από εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ αλλά και των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του (σύνολο 116) που καλύπτουν ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, από 19 έως 60 ετών. Η ανάλυση των δημογραφικών έδειξε ότι οι άντρες του δείγματος ήταν 39 και οι γυναίκες 85. Οι ηλικίες επανακαωδικοποιήθηκαν (μέσω recoding) και χωρίστηκαν σε 3 μεγάλες κατηγορίες, από 19-30 (59 άτομα), από 31-45 (39 άτομα) και από 46-60 (18 άτομα).

Στο βασικό σώμα των ερωτήσεων αρχικά εφαρμόστηκε το τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και αφού διαπιστώθηκε απουσία κανονικότητας ($p < 0,01$) στις ελεγχόμενες παραμέτρους, οδηγηθήκαμε στην εφαρμογή μη παραμετρικών ελέγχων ανά περίπτωση. Προηγουμένως διενεργήσαμε έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha=0,825) και αφού εξασφαλίστηκε, προβήκαμε στην ανάλυση των δεδομένων.

Αρχικά κατεγράφησαν οι άμεσες δηλώσεις-τοποθετήσεις των ερωτηθέντων σε καίρια ζητήματα, που αφορούν τις προσωπικές τους συνήθειες σε σχέση με τη λογοτεχνία. με την εμπλοκή τους με τις ΤΠΕ και τα νέα μέσα και με τους νέους μιντιακούς γραμματισμούς.

Αναφορικά με τον χρόνο απασχόλησης με διάφορες δραστηριότητες λάβαμε τα παρακάτω αποτελέσματα, ενώ εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon στη συνέχεια, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,01$) μεταξύ των ωρών που απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί στο διαδίκτυο για ψυχαγωγία και στα κοινωνικά δίκτυα με τις ώρες που αφιερώνουν στη λογοτεχνική ανάγνωση. Έτσι διαπιστώθηκε ότι 89 στα 116 άτομα ξοδεύουν περισσότερες ώρες στο ίντερνετ για ψυχαγωγία και 74 στα 116 περισσότερες ώρες στα κοινωνικά δίκτυα, σε σχέση με τις ώρες που αφιερώνουν στη λογοτεχνία.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι δραστηριοτήτων σε ώρες

		Πόσες ώρες ξοδεύετε την εβδομάδα στο ίντερνετ για διάβασμα ή εργασίες	Πόσες ώρες ξοδεύετε την εβδομάδα στο ίντερνετ για ψυχαγωγία (ταινίες, μουσική);	Πόσες ώρες ξοδεύετε την εβδομάδα στα κοινωνικά δίκτυα;	Πόσες ώρες ξοδεύετε την εβδομάδα διαβάζοντας λογοτεχνικά βιβλία;
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0
Mean		9.73	7.70	6.29	3.58

Ακολούθως, θέλοντας να ελέγξουμε προκαταρκτικά τις στάσεις και τις συνήθειές τους σε σχέση με την ανάγνωση και τις δυνατότητες της λογοτεχνίας στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (πίνακας 2), διαπιστώσαμε μια καθαρά αρνητική τοποθέτηση, εφόσον όλα τα ποσοστά στις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν είναι κάτω του 3 (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), λαμβανομένης υπόψη της κλίμακας likert με την οποία μετρήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5= συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι διαδικτυακών δραστηριοτήτων με βάση την κλίμακα likert

	Προτιμάτε το διάβασμα στην οθόνη	Μέσα από το ίντερνετ πληροφορείτε για νέες εκδόσεις λογοτεχνικών βιβλίων;	Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;	Μέσα από το ίντερνετ αγοράζετε λογοτεχνικά βιβλία από ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία;	Στο ίντερνετ επισκέπτεσθε σελίδες συγγραφέων;	Στο ίντερνετ επισκέπτεσθε καταλόγους δανειστικών βιβλιοθηκών	Στο ίντερνετ διαβάζετε κριτικές βιβλίων;	Στο ίντερνετ συμμετέχετε σε πειράματα συνεργατικής γραφής;	Στο ίντερνετ έχετε την εμπειρία από διαδραστική αφήγηση; (interactive storytelling)
N	116	116	116	116	116	116	116	116	116
Mean	1.97	2.55	1.90	1.99	2.25	1.84	2.29	1.16	1.58

Συγκρίνοντας τη μεταβλητή που αναφερόταν στη συνήθεια του downloading βιβλίων και στην ανάγνωση στην οθόνη, με αυτήν που αφορούσε στην άποψη σχετικά με το μέσο που εξασφαλίζει μεγαλύτερη εμπύθιση στην ιστορία ενός βιβλίου (έντυπο ή ψηφιακό), παρατηρήθηκε ότι οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,01$) συνηγορώντας στην άποψη ότι η προτίμηση στο έντυπο είναι ευθέως ανάλογη με την σπανιότητα ανάγνωσης στην οθόνη (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σύγκριση μεταβλητών με Wilcoxon

Ranks						
		N	Mean Rank	Sum of Ranks		
Η εμπύθιση στη ροή της ιστορίας επιτυγχάνεται καλύτερα στην έντυπη παρά στην ψηφιακή λογοτεχνία - Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;	Negative Ranks	16 ^a	47.09	753.50	Test Statistics^a	
	Positive Ranks	88	53.4	4706.5		Η εμπύθιση στη ροή της ιστορίας επιτυγχάνεται καλύτερα στην έντυπη παρά στην ψηφιακή λογοτεχνία - Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;
	Ties	12 ^c			Z	-6.473 ^b
	Total	116			Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Η εμπύθιση στη ροή της ιστορίας επιτυγχάνεται καλύτερα στην έντυπη παρά στην ψηφιακή λογοτεχνία < Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;

b. Η εμπύθιση στη ροή της ιστορίας επιτυγχάνεται καλύτερα στην έντυπη παρά στην ψηφιακή λογοτεχνία > Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;

c. Η εμπύθιση στη ροή της ιστορίας επιτυγχάνεται καλύτερα στην έντυπη παρά στην ψηφιακή λογοτεχνία = Μέσα από το ίντερνετ κατεβάζετε λογοτεχνικά βιβλία και διαβάζετε στην οθόνη;

Ως βασικότερα πλεονεκτήματα ανάγνωσης στην οθόνη κρίθηκαν η ευκολία πρόσβασης (47%), η φορητότητα (21, 6%) και η δυνατότητα άσκησης παράλληλων δραστηριοτήτων (16,4%) (πίνακας 4)

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά των πλεονεκτημάτων της ανάγνωσης στην οθόνη

		Frequency	Percent
Valid	Κανένα	15	12.8
	ευκολία πρόσβασης	55	47.0
	φορητότητα	25	21.4
	ζουμάρισμα	2	1.7
	παράλληλες δραστηριότητες	19	16.2
Total		116	99.1
Missing	System	1	.9
Total		117	100.0

Με τον ίδιο τρόπο, υπολογίζοντας δηλαδή τους μέσους όρους, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν έχουν λάβει ειδική κατάρτιση στις σπουδές τους συντάσσονται στο «διαφωνώ» (2,09), στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι πρέπει να ενσωματωθούν οι μιντιακοί γραμματισμοί στα γνωστικά αντικείμενα, πλησιάζουν το συμφωνώ (3,84), ενώ στην ερώτηση αν θα πρέπει να ενταχθεί ο μιντιακός γραμματισμός ως αυτόνομο μάθημα, η στάση τους είναι πιο επιφυλακτική και ουδέτερη (3,21). Επίσης δηλώνουν ότι δεν νιώθουν επαρκείς να εφαρμόσουν δραστηριότητες σχετικές (2,59) και συμφωνούν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση (4,22) (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αντιλήψεις περί μεσικού (μιντιακού) γραμματισμού στην κλίμακα likert

		Έχετε λάβει στις σπουδές σας ειδική κατάρτιση;	Πιστεύετε ότι πρέπει να ενσωματωθούν οι μεσικοί γραμματισμοί στα γνωστικά αντικείμενα;	Πιστεύετε ότι πρέπει να ενταχθεί ο μεσικός γραμματισμός ως αυτόνομο μάθημα;	Νιώθετε επαρκείς στο να εφαρμόσετε δραστηριότητες μεσικού γραμματισμού;	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;
N	Valid	116	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	2.09	3.84	3.21	2.59	4.22

Πίνακας 6. Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών

			Νιώθετε επαρκείς στο να εφαρμόσετε δραστηριότητες μεσικού γραμματισμού;	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;
Spearman's rho	Νιώθετε επαρκείς στο να εφαρμόσετε δραστηριότητες μεσικού γραμματισμού;	Correlation Coefficient	1.000	-.223*
		Sig. (2-tailed)		.016
		N	116	116
	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;	Correlation Coefficient	-.223*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.016	
		N	116	116

Στη συνέχεια, επιχειρώντας να διερευνήσουμε το είδος της συσχέτισης μεταξύ της αυτό- αντίληψης της επάρκειάς τους και της ανάγκης τους για επιμόρφωση, παρατηρήσαμε μια ήπια αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p=0,016$) (πίνακας 6).

Ακολούθως εφαρμόζοντας το Wilcoxon στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώσαμε ότι 95 άτομα κρίνουν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και

νιώθουν λιγότερο επαρκείς, ενώ μόλις 10 δηλώνουν επάρκεια και συνεπώς λιγότερη ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης. Οι υπόλοιποι 11 αν και νιώθουν επαρκείς, είναι υπέρ της επιπλέον επιμόρφωσης.

Παρόλα αυτά, μέσα από τη διερεύνηση των συχνοτήτων και την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Krushkal Wallis, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες ως προς την επάρκειά τους (η αυτο-αντίληψη περί επάρκειάς τους κυμαίνεται ανάμεσα στο «λίγο» και το «ούτε λίγο ούτε πολύ» με 2,59 μέσο όρο) ή ως προς την γνώμη τους για την ανάγκη ενσωμάτωσης των μιντιακών γραμματισμών στην εκπαίδευση (η γνώμη τους στο 3,84 πλησιάζει το «πολύ») (πίνακες 7 και 8). Το φύλο επίσης, ως ελεγχόμενη μεταβλητή δεν απέδωσε διαφορές σε κανέναν από τους ελέγχους που επιχειρήθηκαν μέσω Mann Whitney.

Πίνακες 7 και 8. Διερεύνηση των διαφορών των ηλικιακών κατηγοριών με Krushkal Wallis με αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης (δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές).

Νιώθετε επαρκείς στο να εφαρμόσετε δραστηριότητες μεσικού γραμματισμού;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	59	2.66	.940	.122	2.42	2.91	1	4
2	39	2.44	.995	.159	2.11	2.76	1	4
3	18	2.72	1.074	.253	2.19	3.26	1	4
Total	116	2.59	.978	.091	2.41	2.77	1	4

Πιστεύετε ότι πρέπει να ενσωματωθούν οι μεσικοί γραμματισμοί στα γνωστικά αντικείμενα;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	59	3.76	.858	.112	3.54	3.99	2	5
2	39	3.85	.933	.149	3.54	4.15	2	5
3	18	4.06	.802	.189	3.66	4.45	3	5
Total	116	3.84	.874	.081	3.68	4.00	2	5

Περαιτέρω, θελήσαμε να διερευνήσουμε τον παράγοντα ηλικία σε σχέση με συγκεκριμένες στάσεις, όπως δηλώθηκαν, εξετάζοντας με Krushkal Wallis αν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ευρύτερων ηλικιακών ομάδων και στη συνέχεια, με post hoc ανάλυση, να εντοπίσουμε μεταξύ ποιων ηλικιακών κατηγοριών εμφανίζεται.

Στην ερώτηση «αν είχα λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, θα μου άρεσε να αξιοποιήσω στο μάθημα της λογοτεχνίας ψηφιακά περιβάλλοντα;» και στην ερώτηση «θα μου άρεσε να παρέμβω σε ένα λογοτεχνικό κείμενο δημιουργώντας υπερσυνδέσεις και διακλαδώσεις;» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και της τρίτης ηλικιακής ομάδας, μεταξύ δηλαδή των 19-35 και των 46-60. ($p < 0,046$ και $p < 0,033$ αντιστοίχως).

Πίνακες 9-13. Post hoc ανάλυση στο μη παραμετρικό Kruskal Wallis, για εντοπισμό διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, κατόπιν απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Av είχα λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση θα ήθελα να αξιοποιήσω στο μάθημα της λογοτεχνίας ψηφιακά περιβάλλοντα, is the same across categories of agegroups.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.039	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Θα μου άρεσε να παρέμβω σε ένα λογοτεχνικό κείμενο με υπερσυνδέσεις ή δημιουργώντας διακλαδώσεις is the same across categories of agegroups.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.026	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				

Sample I-Sam...	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
3-2	11.122	9.141	1.217	.224	.671
3-1	21.976	8.638	2.544	.011	.033
2-1	10.854	6.620	1.640	.101	.303

Στην ερώτηση «συμμετέχεις σε διεθνείς ομάδες συζήτησης/ κοινότητες με λογοτεχνικά ενδιαφέροντα;» παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ($p < 0,023$) και της πρώτης και της τρίτης ($p < 0,01$).

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συμμετέχω σε διεθνείς ομάδες συζήτησης/κοινότητες με λογοτεχνικά ενδιαφέροντα is the same across categories of agegroups.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				

Each node shows the sample average rank of agegroups.					
Sample I-Sam...	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
1-3	-22.581	8.478	-2.664	.008	.023
1-2	-31.295	6.498	-4.816	.000	.000
3-2	8.714	8.971	.971	.331	.994

Στην ερώτηση «πόσες ώρες ξοδεύετε την εβδομάδα στο ίντερνετ για ψυχαγωγία;» εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ της πρώτης και της τρίτης ($p < 0,01$) όσο και μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης ($p < 0,045$),

που σημαίνει ότι οι νεότεροι συγκριτικά, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διαδικτυακή ψυχαγωγία. Ενώ στην ερώτηση: «πόσες ώρες την εβδομάδα ξοδεύετε διαβάζοντας λογοτεχνία;» η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ της πρώτης και της τρίτης ομάδας ($p < 0,006$).

Συνοψίζοντας τις συχνότητες των απαντήσεων των επιμέρους ερωτήσεων που αντιπροσώπευαν καθεμία από τις πτυχές του μιντιακού γραμματισμού, αλλά και εκείνων που αφορούσαν στον λογοτεχνικό μιντιακό γραμματισμό (την εφαρμογή δηλαδή των μιντιακών δεξιοτήτων στο λογοτεχνικό φαινόμενο), λάβαμε τα παρακάτω δεδομένα.

Σε γενικές γραμμές δεν υφίσταται σημαντική απόκλιση τάσεων, καθώς οι μέσοι όροι δεν διαφέρουν σημαντικά (3,37 έναντι 3,17) (πίνακας 14). Τα γενικά ποσοστά φανερώσουν μια μέτρια κατάκτηση των μιντιακών γραμματισμών που συμβαδίζει με τις προηγούμενες δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Η περισσότερο ανεπτυγμένη δεξιότητα, με υψηλά ποσοστά και στις δύο κατηγορίες είναι η κριτική ικανότητα (3,84 στους γενικούς και 4,07 στους ειδικούς, λογοτεχνικούς) και ακολουθεί η κατανεμημένη γνώση σε συνδυασμό με τη συλλογική νοημοσύνη (3,94 και 3,54). Σημαντική απόκλιση παρουσιάζει ο γραμματισμός του παιχνιδιού και της οπτικοποίησης από τους γενικούς στους ειδικούς, λογοτεχνικούς γραμματισμούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον ή δεν θεωρούν αποδεκτό ή συνηθισμένο, ή ακόμα δεν νιώθουν επαρκείς να εφαρμόσουν παιγνιώδεις στρατηγικές μέσω των ψηφιακών περιβαλλόντων στα λογοτεχνικά κείμενα, ούτε να προβούν σε δραστηριότητες οπτικοποίησής του περιεχομένου τους, μέσα από διαθέσιμες εφαρμογές. Εδώ εντοπίζεται η μακρά εδραιωμένη πρωτοκαθεδρία της γλώσσας ως αξιολογικού κριτηρίου της λογοτεχνικότητας ενός κειμένου και η συναφής κειμενοκεντρική-γλωσσική εστίαση στην ερμηνεία και πρόσληψη της λογοτεχνίας.

Στη συνέχεια παρατίθενται δύο ενδεικτικές συγκρίσεις μεταβλητών από τις κατηγορίες: παιχνίδι (πίνακας 15) και οπτικοποίηση (πίνακας 16), εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon, μεταξύ των γενικών και των ειδικών, λογοτεχνικών μιντιακών γραμματισμών, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.01$), καθώς και δύο επίσης ενδεικτικές θετικές συσχετίσεις (correlations) μεταβλητών από τις κατηγορίες: δικτύωση, κριτική ικανότητα, οικειοποίηση και κατανεμημένη γνώση/συλλογική νοημοσύνη (πίνακες 17-20).

Πίνακας 14. Σύγκριση μιντιακών με λογοτεχνικούς μιντιακούς γραμματισμούς στην κλίμακα Likert

Γενικοί μιντιακοί γραμματισμοί			Λογοτεχνικοί μιντιακοί γραμματισμοί	
παιχνίδι	4.05		παιχνίδι	2.21
προσομοίωση	2.89		προσομοίωση	2.34
εκτέλεση	2.49		εκτέλεση	2.24
οικειοποίηση	3.18		οικειοποίηση	2.89
πολυδιεργασία	2.60		πολυδιεργασία	2.33
δικτύωση	3.31		δικτύωση	2.85
κριτική ικανότητα	3.84		κριτική ικανότητα	4.07
διαμεσικότητα	2.98		διαμεσικότητα	3.25
κατανεμημένη γνώση	4.19			
		3,94	κατανεμημένη γνώση	3.54
συλλογική νοημοσύνη	3.69		συλλογική νοημοσύνη	
διαπραγμάτευση	3.22		διαπραγμάτευση	3.39
οπτικοποίηση	3.99		οπτικοποίηση	2.76
	3,37			3,17

Πίνακας 15. Σύγκριση μεταβλητών από την κατηγορία «παιχνίδι» μεταξύ γενικών και ειδικών μιντιακών γραμματισμών

Ranks				Test Statistics ^a	
	N	Mean Rank	Sum of Ranks		
Θα ήθελα να διαβάσω ένα sms novel ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας - Όταν παίρνω ένα καινούριο κινητό, μου αρέσει να εξερευνώ όλες του τις δυνατότητες	Negative Ranks	92 ^a	48,85	4494,00	Θα ήθελα να διαβάσω ένα sms novel ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας - Όταν παίρνω ένα καινούριο κινητό, μου αρέσει να εξερευνώ όλες του τις δυνατότητες
	Positive Ranks	3 ^b	22,00	66,00	
	Ties	21 ^c			
	Total	116			
				Z	-8,378 ^b
				Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Θα ήθελα να διαβάσω ένα sms novel ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας < Όταν παίρνω ένα καινούριο κινητό, μου αρέσει να εξερευνώ όλες του τις δυνατότητες b. Θα ήθελα να διαβάσω ένα sms novel ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας > Όταν παίρνω ένα καινούριο κινητό, μου αρέσει να εξερευνώ όλες του τις δυνατότητες c. Θα ήθελα να διαβάσω ένα sms novel ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας = Όταν παίρνω ένα καινούριο κινητό, μου αρέσει να εξερευνώ όλες του τις δυνατότητες				a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 16. Σύγκριση μεταβλητών από την κατηγορία «οπτικοποίηση» μεταξύ γενικών και ειδικών μιντιακών γραμματισμών

Ranks				Test Statistics ^a	
	N	Mean Rank	Sum of Ranks		
Θα μου άρεσε να δημιουργήσω ένα googlelitrip (το ταξίδι ενός λογοτεχνικού ήρωα) στο google maps. / Όταν κάνω μια εργασία μου αρέσει να χρησιμοποιώ εικόνες, χάρτες, διαγράμματα	Negative Ranks	101 ^a	53,11	5364,00	Θα μου άρεσε να δημιουργήσω ένα googlelitrip (το ταξίδι ενός λογοτεχνικού ήρωα) στο google maps. – όταν κάνω μια εργασία μου αρέσει να χρησιμοποιώ εικόνες, χάρτες, διαγράμματα
	Positive Ranks	3 ^b	32,00	96,00	
	Ties	12 ^c			
	Total	116			
				Z	-8,809 ^b
				Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Θα μου άρεσε να δημιουργήσω ένα googlelitrip (το ταξίδι ενός λογοτεχνικού ήρωα) στο google maps. (< κάνω μια εργασία μου αρέσει να χρησιμοποιώ εικόνες, χάρτες, διαγράμματα b. Θα μου άρεσε να δημιουργήσω ένα googlelitrip (το ταξίδι ενός λογοτεχνικού ήρωα) στο google maps. (> κάνω μια εργασία μου αρέσει να χρησιμοποιώ εικόνες, χάρτες, διαγράμματα c. Θα μου άρεσε να δημιουργήσω ένα googlelitrip (το ταξίδι ενός λογοτεχνικού ήρωα) στο google maps. (= κάνω μια εργασία μου αρέσει να χρησιμοποιώ εικόνες, χάρτες, διαγράμματα				a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on positive ranks.	

Πίνακες 17-20. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών στα πεδία: δικτύωση, κριτική ικανότητα, οικειοποίηση και συλλογική νοημοσύνη

			Μου είναι σημαντικό να μπορώ να επικοινωνώ με τους φίλους μου online και όχι μόνο ζωντανά.	Πιστεύω ότι η επικοινωνία με άλλους πάνω σε θέματα κοινού (λογοτεχνικού) ενδιαφέροντος διευρύνει τους ορίζοντές
Spearman's rho	Μου είναι σημαντικό να μπορώ να επικοινωνώ με τους φίλους μου online και όχι μόνο ζωντανά.	Correlation Coefficient	1.000	.342**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	116	116
	Πιστεύω ότι η επικοινωνία με άλλους πάνω σε θέματα κοινού (λογοτεχνικού) ενδιαφέροντος διευρύνει τους ορίζοντές	Correlation Coefficient	.342**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	116	116
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Correlations

			Όταν θέλω να μάθω κάτι συλλέγω πληροφορίες από διάφορα μέσα και πηγές (ίντερνετ, τηλεόραση, βιβλία	Όταν κάνω μια εργασία, διασταυρώνω και ελέγχω τις πληροφορίες που εντοπίζω στο διαδίκτυο με άλλες πηγές
Spearman's rho	Όταν θέλω να μάθω κάτι συλλέγω πληροφορίες από διάφορα μέσα και πηγές (ίντερνετ, τηλεόραση, βιβλία	Correlation Coefficient	1.000	.277**
		Sig. (2-tailed)	.	.003
		N	116	116
	Όταν κάνω μια εργασία, διασταυρώνω και ελέγχω τις πληροφορίες που εντοπίζω στο διαδίκτυο με άλλες πηγές	Correlation Coefficient	.277**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.003	.
		N	116	116

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			Μου αρέσει να μοιράζομαι και να ανεβάζω κάτι που μου αρέσει ή που έχω δημιουργήσει ο ίδιος στα κοινωνικά δίκτυα	Θα μου άρεσε να φτιάξω το διαφημιστικό τρέιλερ ενός λογοτεχνικού βιβλίου.
Spearman's rho	Μου αρέσει να μοιράζομαι και να ανεβάζω κάτι που μου αρέσει ή που έχω δημιουργήσει ο ίδιος στα κοινωνικά δίκτυα	Correlation Coefficient	1.000	.208*
		Sig. (2-tailed)	.	.025
		N	116	116
	Θα μου άρεσε να φτιάξω το διαφημιστικό τρέιλερ ενός λογοτεχνικού βιβλίου.	Correlation Coefficient	.208*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.025	.
		N	116	116

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

			Αξιοποιώ εργαλεία του διαδικτύου όταν γράφω μια εργασία πάνω στη λογοτεχνία, όπως τον αυτόματο ορθογράφο, ή τον έλεγχο λογοκλοπής	Χρησιμοποιώ διάφορα εργαλεία, όπως την αυτόματη διόρθωση γραφής, το εργαλείο μετάφρασης ή μια εγκυκλοπαίδεια στο διαδίκτυο
Spearman's rho	Αξιοποιώ εργαλεία του διαδικτύου όταν γράφω μια εργασία πάνω στη λογοτεχνία, όπως τον αυτόματο ορθογράφο, ή τον έλεγχο λογοκλοπής	Correlation Coefficient	1.000	.299**
		Sig. (2-tailed)	.	.001
		N	116	116
	Χρησιμοποιώ διάφορα εργαλεία, όπως την αυτόματη διόρθωση γραφής, το εργαλείο μετάφρασης ή μια εγκυκλοπαίδεια στο διαδίκτυο	Correlation Coefficient	.299**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.001	.
		N	116	116

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αλλάζοντας την οπτική της έρευνας, από την ανά κατηγορία μιντιακής δεξιότητας ανάλυση σε αυτήν της σύγκρισης μεταξύ στάσεων, υποκειμενικών απόψεων και ικανοτήτων, ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις στις τρεις μεγάλες αυτές κατηγορίες, όπως ορίζει η θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς. Οι μέσοι όροι των συχνοτήτων των απαντήσεων είχαν ως εξής: στάσεις= 4,1, υποκειμενικές απόψεις=2,8 και ικανότητες= 3,2 (Μ.Ο. 3,3) στους γενικούς γραμματισμούς και 3,7/ 2,6 και 3 αντιστοίχως στους λογοτεχνικούς μιντιακούς γραμματισμούς (Μ.Ο. 3,1). Ενώ λοιπόν οι στάσεις τους είναι ευνοϊκότερες, η αίσθηση της κοινωνικής πίεσης/ αποδοχής περί υιοθέτησης των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας είναι κάτω του μετρίου και η αυτοαντίληψη περί δεξιοτήτων επαρκούς αξιοποίησης των νέων μιντιακών δυνατοτήτων είναι επίσης ουδέτερη και συνεπώς μέτρια.

Συνοψίζοντας

Διαπιστώνεται μια μέτρια από πλευράς των ερωτώμενων κατάκτηση των νέων μιντιακών γραμματισμών, τόσο ως προς τη γενική όσο και ως προς την ειδική, λογοτεχνική τους διάσταση. Αυτό ως δεδομένο είναι δυσανάλογο ως προς τον χρόνο ενασχόλησής τους με το διαδίκτυο για ψυχαγωγικούς σκοπούς και με τα κοινωνικά δίκτυα. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των 3 ηλικιακών ομάδων, που δεν αναιρούν όμως το παραπάνω συμπέρασμα. Η ανάγνωση στην οθόνη ή συναφείς δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λογοτεχνία υπολείπονται αισθητά στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Ανάμεσα στους γενικούς μιντιακούς γραμματισμούς και τους ειδικούς λογοτεχνικούς δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά, πλην αυτών της οπτικοποίησης και του παιχνιδιού, από τους γενικούς στους ειδικούς, λογοτεχνικούς γραμματισμούς, πράγμα που προδίδει προσκόλληση από πλευράς των εκπαιδευτικών στην παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση που βαίνει παράλληλα με την από μέρους τους αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική πράξη (και εδώ εντοπίζονται σχετικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες). Ως προς τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς, οι στάσεις τους είναι ευνοϊκότερες σε σχέση με την άποψή τους περί αποδοχής των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας και με την αυτοαντίληψη περί των δεξιοτήτων τους. Επομένως, το μέτριο επίπεδο μιντιακών γραμματισμών από τη μία και οι ενδείξεις του θεωρητικού μοντέλου από την άλλη, οδηγούν σε ένα ουδέτερο αποτέλεσμα, που δεν επιτρέπει αισιόδοξη πρόβλεψη για μελλοντική αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική πράξη και δη στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Blair, K. L. (2010). Delivering Literary Studies in the Twenty-first Century. The relevance of online Pedagogies. In T. Kayalis, & A. Natsina (eds.), *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning* (pp.67-78). London- New York: Continuum.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boulianne, S. (2015). Social Media Use and Participation: A Meta-Analysis of Current Research. *Information, Communication & Society*, 18(5), 524- 538.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
- Crook, C. (2012). The ‘digital native’ in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38(1), 63-80.
- Earp, V. (2009). Integrating Information Literacy into Teacher Education: A Successful Grant Project. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 28(4), 166-17.
- Francis, J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A. E., Grimshaw, J. M., Foy, R., & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health services researchers*. Newcastle upon Tyne, UK: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne.
- Gretter, S., & Yadav, A. (2018). What Do Preservice Teachers Think about Teaching Media Literacy?: An Exploratory Study Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 104-123.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Hargittai, E. (2010). “Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the ‘Net Generation.’” *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hayles, K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- <https://www.thinkwithgoogle.com/interactive-report/gen-z-a-look-inside-its->

- mobile-first-indset/
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press. Available at: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Kinash, S., Wood, K., & Knight, D. (2013). *Digital immigrant teachers and digital native students: What happens to teaching?* Learning and Teaching papers. Paper 50. Available at: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/27949592/Digital_immigrant_teachers_and_digital_native_students_What_happens_to_teaching.pdf
- Koskimaa, R. (2010). Literature in Digital Culture: Pedagogical Possibilities. In T. Kayalis, A. Natsina (eds.), *Teaching Literature at a Distance: Open, On-line and Blended Learning* (pp.123-136). London- New York: Continuum.
- Kovalik, C., Jensen, M. L., Schloman, B., & Tipton, M. (2011). Information Literacy, Collaboration, and Teacher Education. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 145-169.
- Lee, J., Cerreto, F. A., & Lee, J. (2010). Theory of planned behavior and teachers' decisions regarding use of educational technology. *Educational Technology & Society*, 13(1), 152-164.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media and Technology Overview 2015*. Washington DC: Pew Research Center. Available at: <https://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Lindstrom, D., Schmidt-Crawford, D., & Thompson, A. D. (2016). New literacies, technology, and teacher beliefs: Still more work to do. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(1), 3-4.
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Merchant, G. (2012). Mobile practices in everyday life: Popular digital technologies and schooling revisited. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 770-782.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary.
- Prinsloo, M. (2005). The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education* 23(4), 87-98.
- Stanford History Education Group. (2016). *Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Available at: <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>
- Teo, T., & Tan, L. (2012). The theory of planned behavior (TPB) and pre-service teachers' technology acceptance: A validation study using structural equation

- modeling. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(1), 89-104.
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533-545.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329.
- Twist, L., Schagen, I., & Hodgson, C. (2007). *Readers and Reading: the PIRLS 2006 National Report for England*. Slough: NFER.
- Ulmer, G. L. (2002). Internet Invention From Literacy to Electracy. *philpapers.org*.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P. and Sointu, E. (2015). The Impact of Authentic Learning Experiences with ICT on Preservice Teachers' Intention to use ICT for Teaching and Learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2013). Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf
- Wilson, M., & Gochyyev, P. (2013). Psychometrics. In T. Teo (ed.), *Handbook of quantitative methods for educational research* (pp. 1-53). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Yancey, K. B. (2003). The pleasures of digital discussions: lessons, challenges, recommendations, and reflections. In P. Takayoshi, & B. Huot (eds.), *Teaching Writing with Computers: An Introduction* (pp. 105-77). Boston: Houghton Mifflin.
- Καλασαρίδου, Σ. (2017). Λογοτεχνία και Διαδίκτυο: Εμπειρική έρευνα και παιδαγωγική αξιοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34(64), 29-46.
- Μουλά, Ε., & Μαλαφάντης, Κ. (2019) Τα παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας ως εκπαιδευτική στρατηγική στην εποχή της σύγκλισης των μέσων. *I- teacher*.
- Moula, E., & Malafantis, K. (2019). From Literature to Alternate Reality Games: Prerequisites, Criteria and Limitations of the Transformational Design in Leros' Code by K. Stoforos. *International Journal of Advances in Literary Studies*, 7(4), October 2019.
- Μουλά, Ε. (2019β). Οι χίλιες και μία όψεις της ψηφιακής μυθοπλασίας και το μέλλον της ανάγνωσης. *I- teacher*, 19, 9-29. http://i-teacher.co.uk/files/19o_teyxos_i_teacher_11_2019.pdf

Abstract

The paper aims, through the interpretive perspective of the Theory of Planned Behavior, to examine teachers' attitudes, subjective norms and perceived behavioral control with regard to new media literacies, as defined by Henry Jenkins, primarily in the general context and secondarily in literature's field.

The background behind the research is the proven importance of reading for pleasure for both educational and personal development, coupled with the fact that the time for literature reading internationally, especially among young people, is steadily decreasing. Given that the critical age for the development of literary reading habits is the first school years, and as technology has penetrated young people's lives to the point of existing enormous discrepancies between the students' daily practices and the educational ones, we presume that exploiting the new media for stimulating literary interest could be crucial. The most important factor in this process is the teacher who mediates the literature lesson.

The questionnaire was distributed to active teachers, upon graduation and postgraduate students of the Pedagogical School of the National and Kapodistrian University of Athens (116 questionnaires in total). Our rationale was that, according to the aforementioned theory, the research's findings could be a predictive factor for teachers' future pedagogical choices and practices, with regard to the integration of new media into the teaching of literature, as a means of enhancing students' positive predisposition towards literature and reading for pleasure.

Key-words: new media literacies, literature, education, theory of planned behavior.

Ευαγγελία Μουλά

Φιλολόγος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Δημ. Αναστασιάδη 45β, 851 00 Ρόδος

Τηλ.: 6934928803

E-mail: moulaevang@gmail.com

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ναυαρίνου 13Α 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 3688082, 6944-125.860

E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr