



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ-ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

***«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ, ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ»***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων – εκπαιδευτικών»

Εκπόνηση έρευνας : Τζαβέλλα Ελένη
Επιβλέπων καθηγητής : Πουλόπουλος Χαράλαμπος

Αθήνα, Ιανουάριος 2018

Περίληψη

Η διπλωματική εργασία με τίτλο «Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων – εκπαιδευτικών» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Υγεία και την Εργασία» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Ε.Κ.Π.Α., από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ελένη Τζαβέλλα. Επιβλέπων της διπλωματικής εργασίας ήταν ο αναπληρωτής καθηγητής Χαράλαμπος Πουλόπουλος και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2018.

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι η ανάδειξη των απόψεων και των εμπειριών εφήβων και γονέων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την διαδικτυακή χρήση των εφήβων. Επιχειρείται να διερευνηθούν πιθανές συγκλίσεις ή αποκλίσεις εφήβων και γονέων αναφορικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις τους. Τα ερευνητικά πεδία που διερευνώνται αφορούν στην αντίληψη του διαδικτυακού ορισμού, στην αντίληψη της διαδικτυακής χρήσης, θετικών και αρνητικών εμπειριών, κινήτρων, γονεϊκής διαμεσολάβησής, επιρροής του χαρακτήρα των εφήβων, καθώς και σε προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, τα δεδομένα της οποίας συλλέχθηκαν από ημι-δομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και αναλύθηκαν με τη μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου.

Διαπιστώνεται ότι γονείς και έφηβοι ορίζουν το διαδίκτυο ως μέσο πληροφόρησης και ότι η διαδικτυακή επικοινωνία και κοινωνικοποίηση των εφήβων είναι αντιληπτή ως σημαντική εξίσου από γονείς και εφήβους. Όσον αφορά στην αντίληψη των αρνητικών εμπειριών των εφήβων στο διαδίκτυο διαπιστώνεται έντονο φοβικό συναίσθημα για μια ποικιλία διαδικτυακών συμπεριφορών, με κυριότερη αυτή του παρατεταμένου διαδικτυακού χρόνου των εφήβων. Το φοβικό συναίσθημα παρόλο που περιγράφεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, εμφανίζεται πιο έντονο στις περιγραφές των γονέων και φαίνεται να μεταδίδεται κυρίως από τα ΜΜΕ. Αναδύεται επίσης η διάσταση της κριτικής σκέψης μέσα από τις περιγραφές κυρίως των γονέων στους ερευνητικούς άξονες των αντιλήψεων της διαδικτυακής χρήσης, των αρνητικών εμπειριών και των προτάσεων αξιοποίησης του διαδικτύου στο σχολείο. Οι έφηβοι φάνηκε να περιγράφουν κυρίως πώς αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους χωρίς να υιοθετούν σφαιρική, κριτική οπτική.

Λέξεις κλειδιά: Χρήση διαδικτύου, εφηβεία, γονείς, αντιλήψεις

Abstract

The present master thesis entitled: “Internet use: Parents’ who are Teachers and Adolescents’ Perceptions”, was conducted by Helen Tzavella, postgraduate student of the Postgraduate Program of the Department of Early School Education of National and Kapodistrian University of Athens in collaboration with the Department of Social Administration and Political Science, of the Democritus University of Thrace (specialization : Counseling Psychology), under the supervision of Charalampos Pouloupoulos and was completed in January 2018.

The purpose is to reveal the way parents and adolescents perceive and experience the adolescents’ use of the internet. Furthermore, it is considered in which ways these perceptions may converge or diverge. The fields of the inquiry include perceptions about the definition of the internet, perceptions about the use of the internet, positive and negative experiences, adolescents’ motives, parental mediation, ways that affect the adolescents’ character and proposals of manners that internet could be used in school environment. There was conducted qualitative research method and the data were collected through semi-structured interviews and analysed through the method of content analysis.

There is found that most of the parents and adolescents define the internet as a medium of information and also they both perceive and recognize the importance of internet communication and socialization for adolescents. Concerning adolescents’ negative experiences on the internet there are found fearful emotions for several internet behaviors. Prolonged internet use by adolescents is the most frequently described negative behavior between the participants. Parents seem to feel fearful more than adolescents and the media seem to influence the spread of the specific emotion. Finally, parents’ critical thoughts about the internet use reveal, especially in the research axes of perceptions of the internet use, of the negative experiences and of the internet use proposals in education. Adolescents seem to describe their experiences without adopting spherical, critical thought.

Key words: Internet use, adolescence, parents, perceptions

Ευχαριστίες

Για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

- Τον διευθυντή ιδιωτικού σχολείου επαρχιακής πόλης, όπου η εμπιστευτικότητα και η διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, δεν μου επιτρέπει να κατονομάσω.
- Τον φίλο μου Θεωρή για την πολύτιμη βοήθειά του να ξεκινήσω την έρευνά μου σε σχολικό περιβάλλον.
- Την διευθύντρια δημόσιου γυμνασίου σε επαρχιακή πόλη που μου σύστησε συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να συμπληρωθεί το δείγμα των συμμετεχόντων.
- Όλους τους συμμετέχοντες γονείς για τον χρόνο τους και την συνεισφορά τους στην πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.
- Τον επιβλέποντα καθηγητή Χαράλαμπο Πουλόπουλο για την σημαντική καθοδήγηση και υποστήριξή του στην πορεία της ερευνητικής μου εργασίας.
- Όλους τους έφηβους που αποτέλεσαν την «μαγιά» της πραγματοποίησης της έρευνας και πρόσφεραν ενδιαφέρουσες πληροφορίες της προσωπικής τους οπτικής.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	i
Abstract.....	iii
Ευχαριστίες.....	vi
Πίνακας περιεχομένων.....	v

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Θεωρητικό μέρος

1.1 Το διαδίκτυο.....	1
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις μελέτης του διαδικτύου.....	2
1.2.1 Η προσέγγιση της χρήσης-ικανοποίησης.....	2
1.2.2 Η παθολογική προσέγγιση.....	3
1.2.3 Η κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση.....	4
1.3 Διαδίκτυο και εφηβεία.....	6
1.3.1 Το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας.....	6
1.3.2 Η χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους.....	8
1.3.3 Η αρνητική χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους.....	9
1.4 Κίνητρα χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους.....	11
1.5 Ο ρόλος των γονέων στην χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους.....	13
1.6 Το διαδίκτυο στην εκπαίδευση.....	14
1.7 Συμβουλευτικές παρεμβάσεις.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Μεθοδολογία

2.1 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	18
2.2 Σκοπός της έρευνας.....	19
2.3 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	20
2.4 Οι συμμετέχοντες.....	21
2.5 Η ημι-δομημένη συνέντευξη.....	22

2.6 Η ανάλυση περιεχομένου.....	24
2.7 Δεοντολογία-Περιορισμοί της έρευνας.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

3.1 Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά ερευνητικό άξονα και ομάδα (Α Φάση: Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων).....	30
3.1.1.1 Ορισμός του διαδικτύου.....	30
3.1.1.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τον ορισμό του διαδικτύου.....	31
3.1.2.1 Αντιλήψεις για την χρήση του διαδικτύου.....	33
3.1.2.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την χρήση του διαδικτύου.....	34
3.1.3.1 Θετικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο.....	36
3.1.3.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τις θετικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο.....	38
3.1.4.1 Αρνητικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο.....	40
3.1.4.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τις αρνητικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο.....	42
3.1.5.1 Γονεϊκή διαμεσολάβηση στην χρήση του διαδικτύου.....	46
3.1.5.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την γονεϊκή διαμεσολάβηση στην χρήση του διαδικτύου.....	47
3.1.6.1 Κίνητρα χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους.....	49
3.1.6.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τα κίνητρα χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους.....	50
3.1.7.1 Επίδραση του διαδικτύου στον χαρακτήρα του εφήβου.....	53
3.1.7.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την επίδραση του διαδικτύου στον χαρακτήρα του εφήβου.....	54
3.1.8.1 Προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση.....	57
3.1.8.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση.....	59

3.2	Σύνθεση δεδομένων με την δημιουργία σεναρίων (Β Φάση: Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων).....	62
3.2.1	Σενάριο εφήβων.....	62
3.2.2	Σενάριο γονέων.....	65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1	Συμπεράσματα.....	69
4.2	Προτάσεις.....	74

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	78
-------------------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96
-----------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Θεωρητικό μέρος

1.1 Το διαδίκτυο

Το διαδίκτυο μπορεί να οριστεί ως το μεγαλύτερο δίκτυο υπολογιστών και υποδικτύων υπολογιστών, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με ένα κοινό πρωτόκολλο μεταφοράς δεδομένων, ένα σύνολο δηλαδή κανόνων ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων που λειτουργεί ως συνδετική αλυσίδα. Ξεκίνησε να αναπτύσσεται στις χώρες του δυτικού κόσμου, με ραγδαίους ρυθμούς και μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα έχει επικρατήσει στην καθημερινότητα των ανθρώπων (Κούρτη, 2003).

Οι χρήστες σύμφωνα με την ορολογία του διαδικτύου φαίνεται να το αντιλαμβάνονται ως ένα είδος χώρου, με εφαρμογές που περιγράφονται με χαρακτηρισμούς φυσικού χώρου. Λέξεις όπως διαδίκτυο, κυβερνοχώρος, μηχανές αναζήτησης, ιστότοπος, «σερφάρισμα», chat rooms, domain, Explorer κα. παραπέμπουν σε μεταφορικές και συμβολικές έννοιες χώρου (Killoran, 2001). Για να μελετηθεί αποτελεσματικότερα η σύνθετη φύση του διαδικτύου έχουν προταθεί κατηγοριοποιήσεις σε πλαίσια τεχνολογίας, εφαρμογών, επαγγελματικών μοντέλων και ερευνητικών οπτικών, σκοπεύοντας στην βελτίωση του επιπέδου ζωής μέσω του αυτοματισμού, στο κέρδος σε χρόνο και χρήμα, στην διευκόλυνση στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό εφαρμογών (Whitmore et al., 2015).

Μεγάλο μέρος της έρευνας του διαδικτύου έχει εστιάσει στην χρήση από τα παιδιά και φαίνεται να εξακολουθεί να υπάρχει διάσταση στις αντιλήψεις ενηλίκων και ανηλίκων. Ο κόσμος του διαδικτύου έχει επενδυθεί με τις ελπίδες και τους φόβους των γονέων που αφορούν το μέγιστο των παιδιών τους (Livingstone & Haddon, 2009).

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις μελέτης του διαδικτύου

1.2.1 Η προσέγγιση χρήσης-ικανοποίησης

Η προσέγγιση της χρήσης-ικανοποίησης αποτελεί μια ερευνητική οπτική, πρωτοεμφανιζόμενη στα μέσα της δεκαετίας του 1980, που μελετούσε τα κίνητρα ακροατηρίων των ΜΜΕ. Τα κίνητρα αυτά συνδέθηκαν με τον τρόπο που τα ακροατήρια επιλέγουν προγράμματα των ΜΜΕ (Swanson, 1992). Διερευνά ψυχολογικά και κοινωνικά κίνητρα και πώς αυτά σχετίζονται με τον παράγοντα της αναζήτησης ικανοποίησης. Επίσης, είχε προταθεί η δυνατότητα επέκτασης της θεωρίας της χρήσης-ικανοποίησης και στο διαδίκτυο (Newhagen & Rafaeli, 1996; Kaye, 1998; Lin, 1999; Ferguson & Perse, 2000).

Υιοθετώντας την θεωρία της χρήσης-ικανοποίησης στην έρευνα του διαδικτύου, ο παράγοντας της ικανοποίησης μπορεί να διακριθεί σε δύο διαστάσεις : α) την ικανοποίηση διαδικασίας, δηλαδή την ευχάριστη εμπειρία και απόλαυση κατά τη διάρκεια της χρήσης και β) την ικανοποίηση περιεχομένου, δηλαδή την εκμάθηση πληροφοριών από το περιεχόμενο του διαδικτύου, οι οποίες έχουν μεταφερισιμότητα στον πραγματικό κόσμο (Song et al., 2004). Το στοιχείο της διαδραστικότητας διαφοροποιεί το διαδίκτυο από τα κλασικά ΜΜΕ, διερευνώντας κίνητρα και στάσεις ενός «ενεργού ακροατηρίου» πλέον (Ebersole, 2000). Βρέθηκε ότι κίνητρα χρήσης του διαδικτύου είναι η ψυχαγωγία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και το να περάσουν την ώρα τους (Kaye, 1998), ενώ η χαλάρωση ως κίνητρο εμφανίζεται κυρίως στην δραστηριότητα της τηλεόρασης (Ferguson & Perse, 2000).

Η θεωρία της χρήσης-ικανοποίησης διερεύνησε συγκεκριμένα πεδία του διαδικτύου, όπως το πώς η χρήση πολιτικών ιστότοπων και η κοινωνική δικτύωση πολιτικού χαρακτήρα επιδρά στην κοινή γνώμη και τις πολιτικές στάσεις του ακροατηρίου (Kaye & Johnson, 2002). Ή τα κίνητρα ικανοποίησης των χρηστών σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, που βρέθηκαν να είναι η συνήθεια, η ευκολία, η ψυχαγωγία, η διαχείριση της εντύπωσης και η διατήρηση των σχέσεων (Langstedt, 2013). Ή έχει μελετηθεί ο εθισμός στο διαδίκτυο με κίνητρα ικανοποίησης την αντίληψη της εικονικής κοινότητας, την αναζήτηση πληροφορίας, την αισθητική εμπειρία, την χρηματική αποζημίωση, τον περισπασμό, το προσωπικό status και τη διατήρηση των σχέσεων (Song, et al., 2004). Επιπλέον, έχει διερευνηθεί το πεδίο των

επιλογών των διαδικτυακών υπηρεσιών, με αναδυόμενο κίνητρο των χρηστών την γνωστική και συναισθηματική ικανοποίηση από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν (Lin, 1999; Lin, 2001).

1.2.2 Η παθολογική προσέγγιση

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 μελετήθηκε ο εθισμός στο διαδίκτυο. Η Young (1998) υποστηρίζει ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο προσομοιάζει με τα διαγνωστικά κριτήρια του εθισμού στον τζόγο βάσει του διαγνωστικού εγχειριδίου DSM-IV και σύμφωνα με αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως μια διαταραχή του ελέγχου της παρόρμησης χωρίς τη χρήση τοξικών ουσιών. Η κλινική αυτή προσέγγιση στόχευε να αναδείξει τον εθισμό στο διαδίκτυο ως ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία (Young, 1998).

Για να χαρακτηριστεί η χρήση του διαδικτύου ως εθισμός οι έρευνες αρχικά εστίασαν στο χρόνο χρήσης και στο είδος των δραστηριοτήτων (Chen & Chou, 1999; Chou & Hsiao, 2000; Chou, Condrom & Belland, 2005). Διαδικτυακές εφαρμογές με διαδραστικό χαρακτήρα, όπως τα διαδικτυακά παιχνίδια, τα chat rooms, τα Bulletin Board Systems φαίνεται να ενισχύουν την ανάπτυξη εθισμού στην εφηβεία (Yang, 2001; Chou, Condrom & Belland, 2005; Κοκκέβη και συν., 2011; Van Rooij et al., 2010).

Έρευνες που εξετάζουν τον εθισμό στο διαδίκτυο τον συνδέουν με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Έχει βρεθεί ότι η διαδικτυακή εξάρτηση στους εφήβους πιθανόν να σχετίζεται με συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Young & Rogers, 1998; Tsitsika et al., 2014), με συμπτώματα διαταραχής ελέγχου της παρόρμησης και καταναγκασμούς (Young, 1998; Yang, 2001; Van Rooij et al., 2008), με επιθετικότητα και ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά (Kim et al., 2008 : Tsitsika et al., 2014), με απομόνωση από κοινωνικές σχέσεις και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Ghassemzadeh et al., 2008 : Yang, 2001). Όλες οι σχετικές έρευνες είναι ποσοτικές και η πλειοψηφία τους χρησιμοποιεί ή βασίζεται σε διαγνωστικό ερωτηματολόγιο της Young (1998), το οποίο ανιχνεύει συμπτώματα εθισμού στο διαδίκτυο σε συστοιχία με αυτά του εθισμού στον τζόγο. Ωστόσο, όπως τονίζουν οι Shapira et al., (2000) για να ανιχνευτεί το ψυχοπαθολογικό υπόβαθρο όταν υπάρχει προβληματική διαδικτυακή χρήση, είναι αναγκαία η κλινική συνέντευξη προκειμένου να συνεκτιμηθούν

παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η συννοσηρότητα και το οικογενειακό ψυχιατρικό ιστορικό.

Η κλινική προσέγγιση αναδύθηκε με σκοπό την κατανόηση της υπερβολικής διαδικτυακής χρήσης, επιδιώκοντας να την κατηγοριοποιήσει σε διαγνωστικό πλαίσιο. Επίσης, έχει οριστεί και ως «τεχνολογικός εθισμός», περιλαμβάνοντας συμπεριφορές που αφορούν την αλληλεπίδραση ανθρώπου και μηχανής (Griffiths, 2000). Η παθολογική προσέγγιση της διαδικτυακής χρήσης βασίζεται σε μικρά ποσοστά χρηστών σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (Kaltiala-Heino et al., 2004 : Tsitsika et al., 2014). Ωστόσο, η προσέγγιση της παθολογικής χρήσης έχει υποστηριχθεί από ειδικούς ψυχικής υγείας που πρόβαλλαν ευρήματα ερευνών μέσω των MME, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο ευρύ φάσμα της κοινής γνώμης γύρω από την συζήτηση της ύπαρξης ή μη του εθισμού στους εφήβους (Beard & Wolf, 2001). Επίσης, έρευνες που μελετούν την εξάρτηση από τα διαδικτυακά παιχνίδια και το διαδίκτυο γενικότερα, έχουν διεξαχθεί σε εφήβους που κατάγονται από την Κορέα ή την Ταϊβάν, χώρες όπου χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με μια από τις μεγαλύτερες συχνότητες παγκοσμίως και με διαφορές στο πολιτισμικό τους πλαίσιο σε σχέση με αυτό των Δυτικών κοινωνιών (Eun Jin Lee, 2011 : Kim, 2008 : Kim et al., 2008 : Yang, 2001 : Tsai & Lin, 2003 : Wan & Chiou, 2006). Η υπέρμετρη προβολή των κινδύνων απαιτεί κριτική προσέγγιση, καθώς ενισχύει το κοινωνικό άγχος (Livingstone, 2003). Κατ' επέκταση η χάραξη πολιτικών βασίζεται σε περιορισμένο έδαφος ερευνητικών δεδομένων, για παράδειγμα υπολείπονται οι έρευνες που μελετούν τα κοινωνικά περιβάλλοντα της διαδικτυακής χρήσης στους εφήβους (Livingstone, 2003).

1.2.3 Η κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση

Η κοινωνιο-γνωστική θεωρία μελετά τον μηχανισμό αυτό-ρύθμισης του ατόμου. Η αυτό-ρύθμιση είναι μια διεργασία που επιτυγχάνεται μέσω της αυτοπαρατήρησης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτενέργειας. Η αυτενέργεια είναι σημαντική καθώς επηρεάζει την ικανοποίηση που νιώθουν τα άτομα και σχετίζεται με τις δυσλειτουργίες του μηχανισμού αυτό-ρύθμισης (Bandura, 1991). Η αυτορρύθμιση και η ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα ερμηνεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων

(Bandura, 2001). Τέλος, χαρακτηριστικό της κοινωνιογνωστικής θεωρίας είναι η δρώσα μάθηση, που περιγράφει πώς τα άτομα μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία (La Rose et al, 2001).

Η προβληματική χρήση του διαδικτύου ορίζεται ως η χρήση του διαδικτύου που δημιουργεί ψυχολογικές, κοινωνικές, σχολικές ή/και επαγγελματικές δυσκολίες στην ζωή του ατόμου (Beard & Wolf, 2001) και έχει ερμηνευθεί βάσει του μοντέλου της ελλειμματικής αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με το μοντέλο, προϋπάρχουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, όπως κοινωνικό άγχος, μοναξιά, κατάθλιψη, και τα άτομα μέσω της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου βρίσκουν έναν τρόπο να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα δυσφορίας που προέρχεται από τα ψυχοκοινωνικά τους προβλήματα (Song et al., 2004 : Kim et al., 2009). Η προβληματική χρήση δεν αποτελεί αυτούσια διαταραχή που χρήζει εξειδικευμένης θεραπείας, αλλά μια δυσλειτουργική συμπεριφορά, κομμάτι της ελλειμματικής αυτορρύθμισης του ατόμου (La Rose et al., 2003).

Ειδικότερα έχει μελετηθεί η μη ελεγχόμενη χρήση και η έντονη γνωστική ενασχόληση με το διαδίκτυο, σε σχέση με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και τις δυσλειτουργίες στην καθημερινότητα των χρηστών. Τα δυσάρεστα συμπτώματα των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων δημιουργούν γνωστικές προκαταλήψεις που εμποδίζουν τον έλεγχο της διαδικτυακής χρήσης και έτσι αναδύεται η συμπεριφορά της προβληματικής χρήσης (Tokunaga, 2014). Για παράδειγμα οι αρνητικές γνωστικές προκαταλήψεις ως σύμπτωμα της κατάθλιψης επιτείνουν το συναίσθημα της δυσφορίας και η προβληματική χρήση του διαδικτύου μπορεί να απαλύνει προσωρινά το συγκεκριμένο συναίσθημα, μπαίνοντας όμως σε έναν κύκλο ανατροφοδότησης που ενισχύει την δυσφορία και απογοήτευση του ατόμου (La Rose et al., 2003; Tokunaga and Rains, 2014). Κατ' επέκταση η έλλειψη ελέγχου μπορεί να προκαλέσει επίσης εμφανείς επιπτώσεις στην ζωή του ατόμου και λειτουργικά ελλείμματα. Ωστόσο, η προβληματική χρήση του διαδικτύου αποτελεί μια ικανή αλλά όχι αναγκαία συνθήκη, ως διαμεσολαβητής μεταξύ ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και λειτουργικών ελλειμμάτων (Tokunaga, 2014), δηλαδή οποιοδήποτε άλλο είδος προβληματικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να βρίσκεται στον διαμεσολαβητικό αυτό ρόλο. Συνοπτικά, η προβληματική διαδικτυακή χρήση αποτελεί ένδειξη ότι ο μηχανισμός αυτορρύθμισης δυσλειτουργεί και ότι ο ελλιπής αυτοέλεγχος του ατόμου οδηγεί στον αυξημένο χρόνο χρήσης του διαδικτύου (Tokunaga & Rains, 2014).

Το μοντέλο ελλειμματικής αυτορρύθμισης λειτουργεί με έναν κυκλικό τρόπο, όπου για παράδειγμα η μοναξιά οδηγεί στην προβληματική χρήση του διαδικτύου για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές δυσκολίες του ατόμου, αυτό επιφέρει εντονότερη αίσθηση μοναξιάς καθώς δεν βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες και οι σχέσεις του στην καθημερινή ζωή και επακολουθεί μεγαλύτερη ενασχόληση με το διαδίκτυο, που εντείνει τα προϋπάρχοντα προβλήματα και προσθέτει νέα (Kim et al., 2009). Η προβληματική χρήση σχετίζεται ελάχιστα με παθολογία και οι έρευνες που υποστηρίζουν την παθολογική προσέγγιση έχουν δεχτεί κριτικές ως προς την μεθοδολογία τους (Tokunaga & Rains, 2014).

1.3 Διαδίκτυο και εφηβεία

1.3.1 Το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας

Η εφηβεία είναι το στάδιο της μετεξέλιξης της παιδικής ηλικίας που προετοιμάζει την είσοδο στην ενήλικη ζωή. Η γνωστική ανάπτυξη των εφήβων τους επιτρέπει να συνδέουν αιτιολογικά πράγματα ή συνθήκες και σε αφηρημένο επίπεδο, εκτός από το πραγματικό όπως συνέβαινε κατά την παιδική ηλικία. Αυτή η διεργασία αναπτύσσει την λειτουργία των λογικών συνειρμών και δημιουργεί γόνιμο έδαφος ώστε να μπορεί ο έφηβος να συλλαμβάνει διαφορετικές ή αντιτιθέμενες οπτικές και στο κοινωνικό επίπεδο, σκεπτόμενος παράλληλα και πιθανές συνέπειες. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσει την σκέψη του σε πεδία πέρα της ρεαλιστικής του εμπειρίας και αναζητά ευρύτερα πλαίσια ιδεών, όπως επαναστατικές θεωρίες ή ιδεολογίες ενηλίκων (Piaget, 1972). Οι έφηβοι μεταμορφώνονται σωματικά και φυσιολογικά και οι σκέψεις τους επηρεάζονται από αυτή την βιολογική μεταμόρφωση. Παράλληλα αδυνατούν να διαφοροποιήσουν και να διακρίνουν την διανοητική αυτή τους ενασχόληση με τις σκέψεις που κάνουν τρίτα άτομα και έτσι κατασκευάζουν μια ομοιογενή πεποίθηση ότι οι άλλοι έχουν κοινές ανησυχίες και σκέψεις με τους ίδιους, ότι οι τρίτοι ασχολούνται με την εμφάνιση και την συμπεριφορά των ίδιων. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει τον εφηβικό εγωκεντρισμό (Elkind, 1967).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας. Ο Erickson (1956) υποστηρίζει ότι η εφηβεία ολοκληρώνεται όταν ο

έφηβος εμπεριέχει τις ταυτοποιήσεις της παιδικής ηλικίας σε μια νέα ταυτότητα που θα περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση, τον συναγωνισμό και την συντροφικότητα με τους συνομήλικους και διαμέσου αυτών. Ωστόσο, κατά τον ίδιο η διεργασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας συνεχίζεται εφόρου ζωής σε ασυνείδητο επίπεδο. Διαμορφώνοντας τον κοινωνικό εαυτό, οι έφηβοι ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σκεπτόμενοι πώς οι άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις κινήσεις τους, τις σκέψεις τους και την εμφάνισή τους (Choudhury et al., 2006). Η αντανάκλαση αυτή αποτελεί έναν τρόπο διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας και αυτοσυνείδησης των εφήβων μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Παράγοντες όπως η ωρίμανση των γνωστικών ικανοτήτων, το διευκολυντικό περιβάλλον και η προοπτική της τροποποίησης κατά την ενήλικη ζωή, επιδρούν στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου (Grotenvant, 1987).

Ένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που φαίνεται να συνδέεται με το στάδιο της διαμόρφωσής της ταυτότητας είναι το άνοιγμα στην εμπειρία και τις πληροφορίες (Grotenvant, 1987). Το άνοιγμα στην εμπειρία και τις πληροφορίες αφορά μια διάσταση της προσωπικότητας που σχετίζεται κατά τον Marcia (1980) με την διαμόρφωση της ταυτότητας μέσα από τρεις τύπους: τον ανοικτό, τον κλειστό και τον διάχυτο. Διαμεσολαβητικό χαρακτηριστικό στην διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία είναι η τάση για εξερεύνηση. Παράδειγμα στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, έφηβοι που έχουν προσανατολισμό στην εξωτερική εμπειρία και πληροφορία έχει βρεθεί ότι παρουσιάζουν έντονη εξερευνητική δραστηριότητα και αναζητούν περισσότερες πληροφορίες που σχετίζονται με μια ποικιλία διαστάσεων της συγκεκριμένης ταυτότητας (Blustein et al., 1989). Ή έφηβοι με υψηλό κίνητρο επίτευξης και υψηλούς στόχους εμφάνιζαν συστηματικότερη εξερευνητική δραστηριότητα από έφηβους λιγότερο φιλόδοξους (Scmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Η τάση για εξερεύνηση κατά την εφηβεία τροφοδοτείται από την θετική ενίσχυση που δέχονται από το περιβάλλον τους (Krumboltz & Thoresen, 1964).

Οι βιολογικές και περιβαλλοντικές αλλαγές στην ζωή του εφήβου οδηγούν σε αύξηση του ενδιαφέροντός τους πάνω στις κοινωνικές συναναστροφές. Οι έφηβοι αξιολογούν άλλους ανθρώπους εστιάζοντας και σε ερεθίσματα εξωλεκτικών εκφράσεων, δηλαδή αναπτύσσεται η ικανότητά τους να διακρίνουν τις λεπτές συναισθηματικές αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου των άλλων ανθρώπων και να επεξεργάζονται περεταίρω την πληροφορία αυτή συναισθηματικά (Choudhury, &

Blakemore, & Charman, 2006). Βρέθηκε ότι προέφηβοι με έντονη ενσυναίσθηση, δηλαδή κατανόηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων, θεωρούνταν από τους συνομήλικούς τους ικανοί στις κοινωνικές συναναστροφές (Bosacki & Astington, 2001).

1.3.2 Η χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους

Παιδιά και έφηβοι στην Ευρώπη χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως για εκπαιδευτικούς, ψυχαγωγικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς (Κοκκέβη και συν., 2011; Livingstone, 2003; Livingstone, 2012; Κοκκέβη και συν., 2015). Σε παλαιότερη έρευνα στην Αμερική, οι έφηβοι επέλεξαν να χρησιμοποιούν παρόμοιες διαδικτυακές δραστηριότητες που συγκεκριμένα αφορούσαν επικοινωνία, διασκέδαση και πληροφόρηση (Subrahmanyam & al., 1998). Στην Ελλάδα έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για πληροφοριακούς σκοπούς και για διασκέδαση (Siomos et al., 2008).

Αναφορικά με τον χρόνο χρήσης του διαδικτύου από αγόρια και κορίτσια φαίνεται ότι τα ευρήματα δίστανται. Σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο σε σχέση με τα κορίτσια (Yang, 2001; Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007 : Gross, 2004 : Siomos et al., 2008 : Veriki & Chronaki, 2008). Η διαφυλική αυτή διαφορά ως προς τον χρόνο χρήσης του διαδικτύου μπορεί να εξηγηθεί από τον υπερβολικό χρόνο που αφιερώνουν τα αγόρια στα διαδικτυακά παιχνίδια (Κοκκέβη και συν., 2015; Gross, 2004) και γενικότερα στην χρήση του διαδικτύου ως ψυχαγωγία (Yang, 2001). Ωστόσο, σε πανευρωπαϊκή έρευνα δεν φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την συχνότητα χρήσης του διαδικτύου σε ημερήσια βάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Livingstone et al., 2011), ενώ άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια υπερέχουν (Dowell, 2009).

Τα αγόρια φαίνεται να προτιμούν δραστηριότητες όπως ηλεκτρονικά παιχνίδια και «κατέβασμα» προγραμμάτων, ενώ τα κορίτσια εφαρμογές επικοινωνίας (Devine & Lloyd, 2012 : Lenhart et al., 2005). Μια πιθανή εξήγηση αφορά στην διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων αγοριών και κοριτσιών μέσα από προκαθορισμένους ρόλους φύλου, δηλαδή η ενασχόληση των αγοριών με διαδικτυακά παιχνίδια πιθανόν να αντικατοπτρίζει στερεοτυπικά «ανδρικά» ενδιαφέροντα, όπως ο πόλεμος και η βία (Devine & Lloyd, 2012). Στην Ελλάδα τα διαφυλικά στερεότυπα θέλουν τα κορίτσια να εστιάζουν σε πολιτισμικές

δραστηριότητες και στην σχολική επίδοση, ενώ τα αγόρια να επικεντρώνουν σε θέματα επιστήμης και τεχνολογίας (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007). Έχει βρεθεί ότι στην Ελλάδα τα κορίτσια μεγαλώνοντας υποστηρίζονται λιγότερο από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον στη χρήση του διαδικτύου, με αποτέλεσμα να χάνουν σταδιακά το ενδιαφέρον τους για θέματα τεχνολογίας και κατ' επέκταση μικρό ποσοστό κοριτσιών να επιλέγουν επαγγελματικά σχολές Πληροφορικής (Veriki & Chronaki, 2008).

Οι έφηβοι στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου περισσότερο ως μια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου και λιγότερο εκπαιδευτικού σκοπού, με τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές δραστηριότητές τους να μειώνονται προοδευτικά από Γυμνάσιο προς Λύκειο, με παράλληλη αύξηση των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007).

Ως προς την επικοινωνιακή χρήση του διαδικτύου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη έχει βρεθεί ότι συχνά οι έφηβοι επικοινωνούν διαδικτυακά μεταξύ τους μέσω κινητού τηλεφώνου και τα κορίτσια στην Ελλάδα χρησιμοποιούν περισσότερο τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης από ότι τα αγόρια (Κοκκέβη και συν., 2011), ακολουθώντας πρότυπα «γυναικείων» ρόλων που θέλουν τις γυναίκες ικανές στις κοινωνικές επαφές (Devine & Lloyd, 2012). Οι έφηβοι μέσα από το διαδίκτυο διευκολύνονται ώστε να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους και να αποκαλύψουν θέματα που τους απασχολούν και αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση της ντροπής που πιθανόν να νιώθουν στην πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία τους με συνομηλίκους τους. Χαρακτηριστικά της διαδικτυακής επικοινωνίας όπως η ανωνυμία, η επιλογή του πόσο θα εκτεθούν, η δυνατότητα να επεξεργαστούν το μήνυμά τους πριν το στείλουν, η ευκολία επιλογής φίλων βάσει κοινών ενδιαφερόντων διευκολύνουν την αυτοαποκάλυψη των εφήβων (Valkenburg & Peter, 2011). Τέλος, οι έφηβοι αποφεύγουν την επικοινωνία με αγνώστους στο διαδίκτυο και η πλειοψηφία των ατόμων που αλληλεπιδρούν είναι φίλοι που γνωρίζουν εκτός διαδικτύου (Gross, 2004).

1.3.3 Η αρνητική χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους

Η αυξημένη ανεξαρτητοποίηση κατά την εφηβική ηλικία, είναι πιθανόν να οδηγήσει κάποιους έφηβους σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές. Η εμπλοκή των εφήβων

σε τέτοιες συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης προσωπικών παραγόντων, όπως του κατά πόσο νιώθουν επαρκείς, και κοινωνικών επιρροών στην ζωή τους (Bandura, 1994).

Μια από τις συμπεριφορές στην εφηβεία που μπορεί να πάρει διαστάσεις ρίσκου είναι η υπέρμετρη διαδικτυακή χρήση. Υπάρχει μια καθιέρωση της χρήσης του διαδικτύου στην εφηβεία και αποτελεί ένα φαινόμενο οι διαστάσεις του οποίου αναπτύσσονται ιδιαίτερα σε αυτή την εξελικτική φάση. Για να μελετηθεί το φαινόμενο της διαδικτυακής χρήσης έχουν προταθεί διάφορες διαστάσεις της, μία εκ των οποίων είναι η συχνότητα της χρήσης, η οποία σχετίζεται με τον χρόνο (Blank & Groselj, 2014). Στους εφήβους διπλασιάζεται ο χρόνος χρήσης του διαδικτύου, σε σύγκριση με τον χρόνο που αφιερώνουν στο διαδίκτυο τα παιδιά (Livingstone et al, 2011). Η ενασχόληση με το διαδίκτυο από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προβληματική όταν είναι ανταγωνιστική προς άλλες δραστηριότητες στην καθημερινότητά τους (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007 : Tsitsika et al, 2014). Στην Ελλάδα έφηβοι που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για προβληματική χρήση του διαδικτύου, εμφανίζουν φτωχή σχολική επίδοση (Stavropoulos et al., 2013) και η εξάρτηση από το διαδίκτυο στους εφήβους παρουσιάζεται σε αγόρια που παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια και επισκέπτονται internet cafes (Siomos et al., 2008). Επίσης, έχει βρεθεί ότι ο αυξημένος χρόνος χρήσης του διαδικτύου συνδέεται και με επικίνδυνες συμπεριφορές εκτός διαδικτύου, όπως το κάπνισμα, η χρήση κάνναβης, η χρήση αλκοόλ κα (Carson et al., 2010).

Η διαδικτυακή παρενόχληση αποτελεί μια από τις μορφές της αρνητικής χρήσης και αφορά σε σκόπιμες προσβολές ή σε άσχημους σχολιασμούς. Ένα χαρακτηριστικό που ενισχύει το φαινόμενο αυτό είναι η διαδικτυακή δυνατότητα του επιτιθέμενου να παρουσιάζεται με ψευδή στοιχεία ταυτότητας (Ybarra & Mitchell, 2004). Οι έφηβοι μπορεί να συγχέουν την εικονική με την ρεαλιστική πραγματικότητα και να αναδύονται ριψοκίνδυνες συμπεριφορές, όπως η απερίσκεπτη έκθεση των προσωπικών τους δεδομένων (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007). Ειδικότερα η διαδικτυακή σεξουαλική παρενόχληση είναι πιθανότερο να συμβαίνει σε κλειστές ομάδες συζήτησης εφήβων, ωστόσο είναι πιο ωφέλιμο οι ειδικοί να μελετούν τις συμπεριφορές αυτές καθ' εαυτές παρά τα περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζεται (Ybarra & Mitchell, 2008). Έφηβοι που στέλνουν προσωπικά δεδομένα και συζητούν θέματα σεξουαλικού περιεχομένου με αγνώστους είναι πιο επιρρεπείς στο να αποδεχθούν να συναντηθούν με τα άτομα

αυτά εκτός διαδικτύου, αν και η πλειοψηφία των εφήβων δεν υιοθετεί τις συγκεκριμένες συμπεριφορές (Wolak et al., 2008) και η σεξουαλική παρενόχληση φαίνεται να μην ακολουθεί το μοτίβο του εξαναγκασμού ή του παιδοφιλικού χαρακτήρα (Wolak et al., 2008; Dowell et al., 2009). Η έκθεση προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο και η αλληλεπίδραση με αγνώστους αποτελούν τα σημαντικότερα κριτήρια που μπορεί να υποδηλώνουν ευαλωτότητα των εφήβων σε επικίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές (Wolak et al., 2008; Dowell et al., 2009).

Αρνητικές επιπτώσεις της υπερβολικής χρήσης μπορεί να φανούν στην καθημερινότητα του εφήβου, όπως οι συγκρούσεις με τους γονείς (Yang, 2001), και αντίστροφα η προβληματική χρήση του διαδικτύου μπορεί να ενισχύεται από αρνητικές σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους (Κοκκέβη & συν., 2015). Άλλες αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να είναι η μείωση των ωρών ύπνου και σωματικές ενοχλήσεις (Yang, 2001) ή η υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών και η απευαισθητοποίηση απέναντι σε βίαια πρότυπα που υπάρχουν σε διαδικτυακά παιχνίδια (Huesmann, 2007).

Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να είναι υπέρμετρη σε εφήβους που νιώθουν μοναξιά ή εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, καλύπτοντας τα επικοινωνιακά τους ελλείμματα μέσω της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης, γεγονός που μπορεί να επιτείνει τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες και να προκαλέσει επιπλέον αρνητικές επιπτώσεις σε διάφορους τομείς της ζωής τους όπως στο σχολείο ή στις σχέσεις (Kim et al., 2009). Έφηβοι που είναι ντροπαλοί, ωθούνται σε προβληματική χρήση του διαδικτύου διαμέσου της μοναχικότητας που βιώνουν (Huan et al., 2014) ή μπορεί να πηγάζει από ένα ψυχολογικό υπόβαθρο κοινωνικής φοβίας (Cruz Lopez de Ayala Lopez et al., 2015). Συγκεκριμένες διαδικτυακές εμπειρίες, όπως η υπέρμετρη χρήση, η προσβολή, η σεξουαλική παρενόχληση, η χρήση πορνογραφικού υλικού, ο τζόγος, τα διαδικτυακά παιχνίδια κα, μπορούν να είναι ενδεικτικές για προβληματική χρήση του διαδικτύου (Mitchell et al., 2009).

1.4 Κίνητρα χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους

Οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το διαδίκτυο κυρίως ως εργαλείο, υιοθετώντας οπτική που αφορά την χρησιμότητά του, ως περιβάλλον τεχνολογίας ή ως παιχνίδι

(Tsai, 2004). Καθώς οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το διαδίκτυο ως εργαλείο, κατ' επέκταση περιγράφουν και ως βασικό πλεονέκτημά του την πρόσβαση στην πληροφορία (Leino, 2006). Ξεκινώντας από το πλαίσιο των αντιλήψεων των εφήβων για το διαδίκτυο, μπορούν να μελετηθούν και να εξηγηθούν συγκεκριμένες διαδικτυακές συμπεριφορές τους καθώς και τα κίνητρά τους (Tsai, 2004).

Τα κίνητρα είναι μια βασική ερευνητική παράμετρος στην διαδικτυακή χρήση που ξεκίνησε να διερευνάται με την υιοθέτηση της θεωρίας της χρήσης-ικανοποίησης και αποτελεί τη μελέτη των αιτιολογικών μηχανισμών που ωθούν σε συγκεκριμένες διαδικτυακές χρήσεις (Wolfradt & Doll, 2001). Η συγκεκριμένη θεωρία διερεύνησε αρχικά τα κίνητρα της παρακολούθησης τηλεόρασης και ακολούθησε η έρευνα των κινήτρων της διαδικτυακής χρήσης, με κοινά κίνητρα στη χρήση και των δύο μέσων την ψυχαγωγία, το να περάσουν την ώρα και την διαφυγή (Papacharissi & Rubin, 2000).

Έχουν διερευνηθεί ποικίλα κίνητρα διαδικτυακής χρήσης από εφήβους. Κίνητρα που αφορούν την ψυχαγωγία και την συντήρηση των σχέσεων των εφήβων όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μπορεί να λειτουργήσουν ανακουφιστικά και ρυθμιστικά στην μείωση του στρες που βιώνουν, ειδικά από απρόσμενα οικογενειακά γεγονότα που δεν μπορούν να ελέγξουν (Leung, 2007). Ο Gross (2004) βρήκε ότι οι έφηβοι επικοινωνούν διαδικτυακά μεταξύ τους για λόγους κοινωνικοποίησης και για να απαλύνουν το αίσθημα της ανίας. Οι Peter et al. (2005) βρήκαν ότι σε εσωστρεφείς εφήβους, το διαδίκτυο διευκολύνει την δημιουργία διαδικτυακών φιλιών μέσω της αύξησης του χρόνου της διαδικτυακής επικοινωνίας και της αύξησης της αυτοαποκάλυψης. Ωστόσο, σε γερμανούς εφήβους βρέθηκε ότι τα κίνητρα της ψυχαγωγίας και της πληροφόρησης όσον αφορά στην διαδικτυακή χρήση είναι ισχυροποιημένα, ενώ κίνητρα που αφορούν την διαπροσωπική επικοινωνία παίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο (Wolfradt & Doll, 2001). Κίνητρα που ωθούν τους εφήβους να παίζουν διαδικτυακά διαδραστικά παιχνίδια ρόλων, αφορούν κίνητρα επίτευξης, κοινωνικοποίησης και προσήλωσης (Yee, 2006). Φαίνεται ότι τα κίνητρα στην χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους έχουν διερευνηθεί αναφορικά με επιμέρους διαδικτυακές ενασχολήσεις. Επίσης έχει μελετηθεί ο τρόπος που τα κίνητρα συνδυάζονται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Wolfradt & Doll, 2001).

Φαίνεται ότι η αντίληψη της χρησιμότητας του διαδικτύου, ως εξωγενές κίνητρο, και η αντίληψη της ευχαρίστησης που αυτό προσφέρει στους χρήστες, ως ενδογενές κίνητρο, αποτελούν βασικά και ισχυρά κίνητρα των χρηστών (Teo et al.,

1999). Ένα επίσης σημαντικό κίνητρο στην χρήση του διαδικτύου είναι ο προσανατολισμός ως ένα όργανο χρήσης, ο οποίος σχετίζεται με την αναζήτηση πληροφορίας (Papacharissi & Rubin, 2000), κίνητρο που φαίνεται να συμβαδίζει με την αντίληψη του διαδικτύου ως εργαλείο από τους χρήστες.

1.5 Ο ρόλος των γονέων στην χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους

Οι γονείς, όσον αφορά στην χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους, αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική του αξία και προτιμούν την ενασχόληση με το διαδίκτυο παρά με την τηλεόραση, ενώ παράλληλα ανησυχούν για την οργάνωση του χρόνου, την διαδικτυακή επικοινωνία, τον τρόπο πλοήγησης στο διαδίκτυο, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αξιοπιστία των πληροφοριών (Subrahmanyam et al., 1998). Οι φόβοι των γονέων σχετικά με την διαδικτυακή χρήση των εφήβων αφορούν τις δραστηριότητες της ψυχαγωγίας και της κοινωνικής δικτύωσης, ενώ είναι σύμφωνοι όσον αφορά στην αναζήτηση πληροφοριών (Eastin, 2005). Έχει φανεί ότι η γονεϊκή υποστήριξη επιδρά σημαντικά στα κίνητρα και την αυτεπάρκεια των εφήβων στην χρήση του διαδικτύου (Veriki & Chronaki, 2008). Ως αυτεπάρκεια ορίζεται η γνωστική αυτοαξιολόγηση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Bandura, 1993).

Οι γονείς εφαρμόζουν στρατηγικές ρύθμισης της χρήσης του διαδικτύου στο σπίτι, προσανατολιζόμενοι περισσότερο στην εκπαιδευτική του χρήση, ενώ τα παιδιά προτιμούν την διασκέδαση μέσω διαδικτύου (Livingstone, 2003). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην διαφορετική αντίληψη και στα διαφορετικά περιβάλλοντα διαδικτυακής ενασχόλησης γονέων και παιδιών, καθώς τα παιδιά ασχολούνται κυρίως με παιχνίδια και άμεσα μηνύματα ενώ οι γονείς κυρίως με αντικείμενα που αφορούν την εργασία (Straker et al., 2009). Σε αυτή την αντίθεση παιδιά και έφηβοι παίζουν κεντρικό ρόλο στην κατανόηση του διαδικτύου και στο πώς θα εξηγήσουν στους γονείς τους περί τίνος πρόκειται (Livingstone, 2003).

Σύμφωνα με τους Bumpus & Werner (2009), οι γονείς δοκιμάζουν με διάφορους τρόπους να οριοθετήσουν και να ελέγξουν την χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά τους. Οι τρόποι αυτοί ποικίλουν σύμφωνα με το αν οι ίδιοι οι γονείς

χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, τι είδους κανόνες εφαρμόζουν για την χρήση και κατά πόσο συζητούν μαζί με τα παιδιά τους λόγους και τις επιπτώσεις της οριοθέτησης αυτής. Χρησιμοποιούν γενικούς και ειδικούς περιοριστικούς κανόνες ως προς την χρήση του διαδικτύου. Ειδικοί περιορισμοί μπορεί να αφορούν το τι επιτρέπεται να «επισκέπτονται» στο διαδίκτυο και οι γενικοί περιορισμοί οριοθετούν κυρίως τον χρόνο διαδικτυακής χρήσης και είναι απόρροια της έντονης ανησυχίας των γονέων προς την υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Nikken & Jansz, 2014).

Έχει φανεί ότι η από κοινού χρήση του διαδικτύου παιδιών και γονέων προλαμβάνει τις αρνητικές επιπτώσεις από την χρήση, ενισχύει τις θετικές εμπειρίες (Nikken & Jansz, 2014), καθώς επίσης και την τάση για εξερεύνηση των εφήβων (Bumpus & Werner (2009). Σε ευρωπαϊκή έρευνα φάνηκε ότι οι περισσότεροι γονείς «διαμεσολαβούν ενεργητικά» καθώς είναι παρόντες στην ενασχόληση των παιδιών τους με το διαδίκτυο, μοιράζονται και συζητούν μαζί του την εμπειρία του, τους κινδύνους και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει (Livingstone et al., 2011).

Ωστόσο η επιρροή των γονέων στην εφηβική ηλικία βρίσκεται σε ύφεση, καθώς οι έφηβοι δρουν πιο αυτόνομα σε σχέση με τα παιδιά (Scmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Μέθοδοι επιτήρησης και παρακολούθησης των συνηθειών των εφήβων από τους γονείς, φαίνεται ότι αδυνατούν να προλάβουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, όταν αυτές έχουν ήδη αρχίσει να εκδηλώνονται (Kerr & Stattin, 2000). Στην Ελλάδα έφηβοι που κάνουν υπερβολική χρήση του διαδικτύου αναφέρουν ότι οι γονείς τους γνωρίζουν ελάχιστα για τις δραστηριότητές τους, έχουν ελλιπή συναισθηματική στήριξη από αυτούς και ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις ενδοοικογενειακές σχέσεις (Κοκκέβη και συν., 2010).

1.6 Το διαδίκτυο στην εκπαίδευση

Ο υπολογιστής και οι διαδικτυακές εφαρμογές του έχουν εισαχθεί στο σχολείο είτε ως μονόωρο ή δίωρο μάθημα ανά εβδομάδα, είτε ως υποχρεωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου ο κάθε μαθητής έχει τον προσωπικό του υπολογιστή και τον μεταφέρει καθημερινά στο σχολείο κυρίως στην Αμερική, με το τελευταίο να έχει το αρνητικό να μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον χρόνο πλοήγησης στο διαδίκτυο για παιδιά και εφήβους (Straker et al., 2009).

Παρόλη την θετική ανταπόκριση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών στην χρήση νέων τεχνολογιών στο σχολικό πλαίσιο, ελάχιστες ανεξάρτητες έρευνες έχουν διεξαχθεί προς σύγκριση της αποτελεσματικότητάς τους σε σχολεία όπου χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες και σε σχολεία που δεν χρησιμοποιούνται (Livingstone, 2012). Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει πληθώρα εφαρμογών στις νέες τεχνολογίες, αυτές επιδρούν με διαφορετικό και σύνθετο τρόπο στο κάθε αναπτυξιακό στάδιο της μαθησιακής διεργασίας καθώς και το γεγονός ότι οι έρευνες αυτές χρειάζεται να είναι διαχρονικές, κάτι που τις καθιστά ιδιαίτερα χρονοβόρες και κοστοβόρες (Livingstone, 2012).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στο σχολείο σχετίζεται με την παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας, επιλογής των διδακτικών ενοτήτων, λήψης αποφάσεων, αξιολόγησης των αναγκών και χρήσης ποικιλίας δεξιοτήτων, φαίνεται να χρησιμοποιούν άμεσα τον υπολογιστή και το διαδίκτυο μέσα στην διδακτική ώρα (Becker & Ravitz, 1999). Σε έρευνα των Sang et al., (2010) βρέθηκε ότι η χρήση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και του διαδικτύου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σχετίζεται άμεσα με τις κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, καθώς και με το κατά πόσο αισθάνονται επαρκείς και σίγουροι με τη στάση τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Επίσης, τέτοιου είδους στρατηγικές προσαρτημένες στον εκπαιδευτικό κορμό των μαθημάτων φαίνεται να ενισχύουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών στην χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα (Myers & Halpin, 2002).

1.7 Συμβουλευτικές παρεμβάσεις

Η συμβουλευτική στοχεύει να βοηθήσει άτομα ή ομάδες να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε ποικίλα πλαίσια όπως στον χώρο της παιδείας, της εργασίας, της οικογένειας, του γάμου, σε διαπολιτισμικά και κοινοτικά πλαίσια (Μαλικιώση, 1999).

Οι έρευνες για συμβουλευτικές παρεμβάσεις πρόληψης ή αντιμετώπισης της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου είναι περιορισμένες. Σε συμβουλευτικό ομαδικό

πρόγραμμα παρέμβασης σε νέους φοιτητές που εμφάνιζαν υπερβολική ενασχόληση με διαδικτυακά παιχνίδια, φάνηκε ότι αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων η οποία συνδέεται αρνητικά με την υπερβολική χρήση. Η παρέμβαση βασίστηκε στην θεραπεία πραγματικότητας και συμπεριλάμβανε τεχνικές όπως η αυτοπαρατήρηση, παιχνίδια ρόλων, ερμηνείες, ανατροφοδότηση, ενίσχυση και εργασίες καταγραφής συμπεριφοράς σχετικά με την υπερβολική χρήση (Kim, 2008). Σε εφήβους με υπερβολική ενασχόληση με διαδικτυακά παιχνίδια βρέθηκε ότι ασυνείδητα κίνητρα για δύναμη, υπεροχή και επίτευξη δεν μπορούν να εκφραστούν στην πραγματική ζωή και ικανοποιούνται μέσω της καταναγκαστικής ενασχόλησης με τα διαδικτυακά παιχνίδια. Ως συμβουλευτική παρέμβαση προτείνεται η ψυχαναλυτική προσέγγιση μέσω της οποίας οι χρήστες μπορούν σταδιακά να αποκτήσουν ενόραση στα ασυνείδητα αυτά κίνητρα και με τον τρόπο αυτό να σπάσει ο κύκλος της καταναγκαστικής διαδικτυακής χρήσης (Wan & Chiou, 2006). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Σανγκάης, μετά από παρέμβαση συμβουλευτικής σε ψυχοεκπαιδευτικό πλαίσιο σε ομάδα εφήβων με προβληματική χρήση, σε ομάδα των γονέων τους και σε ομάδα καθηγητών, βρέθηκε ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν εμφάνισαν μειωμένο άγχος, μειωμένη υπερδραστηριότητα και ενίσχυση της κοινωνικότητάς τους (Du & al, 2010).

Η υπερβολική χρήση του διαδικτύου μπορεί να είναι ένας τρόπος διαχείρισης των προκλήσεων που εμφανίζονται στην πραγματική ζωή του εφήβου (Kardefelt-Winther, 2014). Βρέθηκε ότι το εχθρικό περιβάλλον στην σχολική τάξη επηρεάζει κυρίως κορίτσια στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου προς συμπεριφορά υπερβολικής χρήσης στο διαδίκτυο (Stavropoulos et al., 2016). Μοντέλα βασισμένα στην θετική ανάπτυξη, περιλαμβάνουν στρατηγικές αποτελεσματικής αλλαγής. Τα τρία θεμελιακά χαρακτηριστικά (μοντέλο “Big Three”) του προγράμματος θετικής ανάπτυξης των εφήβων είναι η σταθερή σχέση με φροντιστικούς ενήλικες, η κατάκτηση δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή και η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή και ηγεσία (Masten, 2014).

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια έννοια κλειδί που μπορεί να αναπτύξει την εποικοδομητική χρήση του διαδικτύου στα σχολεία. Η ψυχαγωγική χρησιμότητα του διαδικτύου που προτιμούν οι έφηβοι μπορεί να έχει δημιουργικά στοιχεία. Αναγνωρίζοντας και κατανοώντας την «φυσική» προτίμηση των εφήβων να χρησιμοποιούν ψυχαγωγικά το διαδίκτυο, παράλληλα χρειάζεται να ενημερωθούν στο

σχολικό πλαίσιο για τις επιμορφωτικές δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007).

Όσον αφορά το ιδιαίτερο θέμα της σεξουαλικής διαδικτυακής παρενόχλησης προτείνεται λόγω της ευαλωτότητας των συγκεκριμένων εφήβων, οι πολιτικές προστασίας και πρόληψης να εστιάζουν απευθείας στους ίδιους τους εφήβους και να παρακάμψουν την διαμεσολάβηση των γονέων, η σχέση με τους οποίους πιθανόν να είναι ήδη προβληματική, μπορεί να υπάρχει οικογενειακή κακοποίηση ή απλώς οι γονείς να μην κατανοούν τις εσωτερικές συγκρούσεις των εφήβων όσον αφορά τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό (Wolak et al., 2008).

Συνοπτικά, φαίνεται να υπάρχει μια ποικιλία στους τρόπους με τους οποίους η συμβουλευτική μπορεί να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων και σε μια καλύτερη διαχείριση του διαδικτύου από τους εφήβους. Η έρευνα που αφορά παρεμβάσεις συμβουλευτικής φαίνεται να εστιάζει είτε σε συγκεκριμένες διαδικτυακές συμπεριφορές που ενέχουν ρίσκο είτε σε υποστήριξη των εφήβων που κάνουν υπερβολική διαδικτυακή χρήση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως για παράδειγμα στο σχολικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Μεθοδολογία

2.1 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα διπλωματική ερευνητική εργασία χρησιμοποιείται η ποιοτική μεθοδολογία ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Η ερευνητική αυτή προσέγγιση αποτελεί μια διεργασία που λαμβάνει χώρα στο πεδίο της πραγματικής ζωής. Μελετά το υποκειμενικό βίωμα και το νόημα που προσδίδουν οι άνθρωποι στο ερευνώμενο θέμα και όχι μετρήσιμες συμπεριφορές (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της εν λόγω ερευνητικής μεθόδου βασίζεται στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού, μια από τις βασικές αρχές της οποίας είναι ότι η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική και αυθύπαρκτη, αλλά κατασκευή του ανθρώπινου νου. Υιοθετώντας ερμηνευτική οπτική, η κονστρουκτιβιστική θέση επιχειρεί να εκμαιεύσει και να αντανakλάσει τα βαθύτερα νοήματα των ανθρώπων αρχικά μέσα από την διαλεκτική σχέση ερευνητή και συμμετέχοντα και εν συνεχεία μέσω της ερμηνευτικής διαδικασίας (Ponterotto, 2005).

Συνοπτικά η ποιοτική έρευνα μελετά την οπτική και τα νοηματικά πλαίσια δρώντων υποκειμένων. Έχει μια ολιστική προσέγγιση των υπό μελέτη φαινομένων εντός των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών πλαισίων τους. Επίσης, περιλαμβάνει αναστοχασμό του ερευνητή, πραγματοποιείται σε ρεαλιστικές συνθήκες, βασίζεται στην επικοινωνιακή σχέση ερευνητή και συμμετέχοντα για την παραγωγή των δεδομένων, αξιοποιεί μεθόδους προς σχηματισμό θεωρητικών κατηγοριών μέσα από το ερευνητικό υλικό και εστιάζει στην κατανόηση των νοημάτων και όχι τόσο στην ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων (Τσιώλης, 2014).

Ένας από τους καθοριστικότερους λόγους που ενίσχυσε την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας στην παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι τόσο στην σύγχρονη όσο και στην παλαιότερη αρθρογραφία για την χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους, χρησιμοποιούνταν κυρίως ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Αυτό διευκολύνει στο να τονιστούν οι αιτιότητες και οι επιδράσεις του σύνθετου φαινομένου της χρήσης του διαδικτύου, αλλά αφήνει ερευνητικό κενό όσον αφορά στο νόημα που αποδίδουν οι χρήστες στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Μέσα από τη σύνθετη θεματική της χρήσης του διαδικτύου και με τη χρήση της ποιοτικής

μεθόδου μπορεί επίσης να αναδειχθούν παράμετροι που δεν είναι προκαθορισμένες, όπως στην ποσοτική μεθοδολογία (Sukamolson, 1995). Ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα τάση αποτελεί ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας όταν διερευνώνται πιο πολύπλοκα αντικείμενα, όπως η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων (Edwards, 2010).

2.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη συγκλίσεων και αποκλίσεων στις αντιλήψεις γονέων και εφήβων αναφορικά με την χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Επιδιώκεται να αποτυπωθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις των εφήβων σχετικά με τον τρόπο που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Εν συνεχεία, επιχειρείται να αναδυθεί η αντίληψη και το σκεπτικό των γονέων όσον αφορά στο πώς βλέπουν την ενασχόληση των παιδιών τους με το διαδίκτυο. Επίσης, θα εξεταστεί σε ποια σημεία η ιδιότητα του εκπαιδευτικού των γονέων επηρεάζει τις αντιλήψεις τους.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η έρευνα στοχεύει συμβολικά στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Η ιδέα αυτή δανείζεται από την έρευνα δράσης του Kurt Lewin, όπου οι ερευνητές προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή χρειάζεται να περιλάβουν σε όλα τα στάδια της μελέτης και τους επαγγελματίες από τον πραγματικό κόσμο, μια αλληλεπίδραση δηλαδή μεταξύ ερευνητή, επαγγελματιών και ομάδων (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2017). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, οι συμμετέχοντες από δυναμικής σκοπιάς καταθέτουν μέσω της έρευνας σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Ναυρίδης, 2005). Παρότι η ερευνήτρια δεν στοχεύει στην αλλαγή και δεν εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα στάδια της μελέτης, ωστόσο εκκινεί και εμπνέεται από την συγκεκριμένη θεωρία. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να αναδειχθεί η σημασία ύπαρξης της ερευνητικής διεργασίας στο καθημερινό, σχολικό περιβάλλον των συμμετεχόντων.

2.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η αφορμή για να επιλεγεί από την ερευνήτρια το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο, ξεκινά από παρατήρηση γονέων οι οποίοι ανησυχούσαν όσον αφορά στην ενασχόληση των παιδιών τους με το διαδίκτυο, παρατηρώντας παράλληλα και τα παιδιά να ασχολούνται με το συγκεκριμένο μέσο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μιμητική τάση. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε όταν η ερευνήτρια εργαζόταν σε δημοτικό σχολείο. Αυτά τα ερεθίσματα της δημιούργησαν ερωτηματικά σχετικά με το πώς νοηματοδοτείται το διαδίκτυο από παιδιά και γονείς, και αποτέλεσαν την αφετηρία για να διερευνηθεί η συγκεκριμένη θεματική.

Στην συνέχεια επιλέχθηκε ο τίτλος «Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων – εκπαιδευτικών». Ο χώρος συλλογής του ερευνητικού υλικού ήταν το σχολείο, καθώς η ερευνητική θεματική μελετάται μέσα από την ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων συνθηκών και υπό το πρίσμα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα ένα γεγονός και συγκεκριμένα η ερευνητική διαδικασία (Καλλινικάκη, 2010). Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η υλοποίησή του έχει σημασία να πραγματοποιηθεί στον «πραγματικό» κόσμο (Τσιώλης, 2014). Η ερευνήτρια τελικά επέλεξε έφηβους συμμετέχοντες και τους γονείς τους, παρότι το αρχικό ερέθισμα προερχόταν από παιδιά του δημοτικού. Ο λόγος αφορά στην καλύτερη διεξαγωγή των συνεντεύξεων μέσω του αναλυτικότερου λόγου των εφήβων.

Επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ιδιωτικό σχολείο σε επαρχιακή πόλη. Η πρόσβαση στο ιδιωτικό σχολείο έγινε με μεσολάβηση φιλικού προσώπου της ερευνήτριας, εφόσον στο χώρο των δημόσιων σχολείων η έγκριση άδειας για διεξαγωγή ερευνών είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, γραφειοκρατική και αμφίβολο εάν θα χορηγηθεί. Η ερευνήτρια συνεννοήθηκε τηλεφωνικά και δια ζώσης με την διεύθυνση του σχολείου, ενημέρωσε για το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και για θέματα δεοντολογίας. Έπειτα από την προφορική συμφωνία του διευθυντή του σχολείου να συνδράμει στην ερευνητική διεργασία, η ερευνήτρια έστειλε γραπτό ερευνητικό πλάνο που περιελάμβανε όλα τα ερευνητικά στάδια που θα διεξάγονταν στον χώρο του σχολείου, καθώς και λεπτομερή περιγραφή του καθενός από αυτά, όπως παρατίθεται στο παράρτημα Ι. Ενημέρωσε ότι με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας θα δοθεί στο σχολείο

αντίγραφό της. Το ίδιο μοτίβο ενημέρωσης επαναλήφθηκε και σε συμμετέχοντες γονείς και έφηβες από δημόσιο σχολείο, που χρειάστηκε να συμμετάσχουν ώστε να καλυφθούν αναλόγως τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και να συμπληρωθεί το δείγμα.

Τέλος, η ερμηνεία των κατηγοριών που προέκυψαν βασίστηκε σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα ανά θέμα κατηγορίας, ενώ τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων περιγράφηκαν κυρίως υπό το πρίσμα της κοινωνιο-γνωστικής προσέγγισης.

2.4 Οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες είναι δώδεκα άτομα, έξι έφηβοι και έξι γονείς. Η ομάδα των εφήβων περιλαμβάνει τρία αγόρια και τρία κορίτσια, ηλικίας δεκαπέντε ετών εκτός από έναν έφηβο δεκαέξι και μια έφηβη δεκατριών ετών. Οι περισσότεροι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο τουλάχιστο δύο ώρες ημερησίως κατά μέσο όρο. Εξαίρεση αποτελούν δύο από τις εφήβους εκ των οποίων η μία το χρησιμοποιεί τρεις ώρες και η άλλη περισσότερο από τρεις ώρες.

Η ερευνήτρια χορήγησε στους εφήβους πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης ανώνυμο έντυπο συμπλήρωσης στοιχείων και διαδικτυακών δραστηριοτήτων, το οποίο συνέταξε η ίδια και βρίσκεται στο παράρτημα ΙΙΙ. Σκοπός της συμπλήρωσης εντύπου ήταν η πιο άμεση συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με την διαδικτυακή εξοικείωση και ενασχόληση των εφήβων. Σύμφωνα με το υλικό του εντύπου, όλοι οι συμμετέχοντες έφηβοι χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα, ακούν μουσική και παρακολουθούν videos στο διαδίκτυο. Επίσης, όλοι οι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εργασίες του σχολείου. Πολλοί από τους συμμετέχοντες εφήβους αποθηκεύουν ψηφιακό υλικό μουσικής και video και χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ενημερωτικούς σκοπούς. Ελάχιστοι χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή συμμετέχουν σε διαδικτυακές ομάδες. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει ενασχόληση με διαδικτυακά παιχνίδια κατά την χρονική περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας. Συνοπτικά, φαίνεται ότι οι διαδικτυακές δραστηριότητες που προτιμούν οι έφηβοι-συμμετέχοντες αφορούν την επικοινωνία, την ψυχαγωγία και την αναζήτηση πληροφοριών για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι έξι γονείς των έξι εφήβων αντιστοίχως, είναι όλοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επαρχιακό νομό. Οι γονείς-εκπαιδευτικοί αποτελούνται από τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες και όλοι χρησιμοποιούν καθημερινά το διαδίκτυο. Ο μέσος όρος ηλικίας των ανδρών είναι τα 55 έτη και των γυναικών τα 47 έτη. Από το σύνολο των γονέων – εκπαιδευτικών, τέσσερις επιλέχθηκαν από ιδιωτικό σχολείο επαρχιακής πόλης εκ των οποίων ένας ήταν πατέρας και τρεις μητέρες. Οι επόμενοι δύο συμμετέχοντες είναι καθηγητές σε δημόσιο σχολείο. Αυτοί οι γονείς-εκπαιδευτικοί επελέγησαν για τον λόγο ότι δεν υπήρχαν στο ιδιωτικό σχολείο άλλοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με παιδιά στην εφηβεία που να κάνουν συστηματική χρήση του διαδικτύου. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι φιλόλογοι, εκτός από τον ένα καθηγητή δημοσίου σχολείου που είναι μαθηματικός. Ο λόγος του συγκεκριμένου καθηγητή ήταν περιεκτικός και συγκεκριμένος, σε αντίθεση με τον λόγο των φιλόλογων που ήταν αναλυτικός.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα καθορίστηκε με τα εξής κριτήρια: κάθε έφηβος αντιστοιχεί σε φυσικό του γονέα, και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων υπάρχει ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών, όλοι οι γονείς είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ηλικία των εφήβων είναι όσο το δυνατό πιο σταθερή στα δεκαπέντε έτη ώστε να αντιπροσωπεύει το αναπτυξιακό τους στάδιο και τέλος όλοι οι έφηβοι κάνουν συστηματική χρήση του διαδικτύου. Τα κριτήρια αυτά αποσκοπούν στην συμμετρία των δύο ομάδων έτσι ώστε να αποτυπωθούν κατά το δυνατό πιο χαρακτηριστικά και οι απόψεις και οι εμπειρίες τους.

2.5 Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Το μεθοδολογικό εργαλείο για να συλλεχθεί το ερευνητικό υλικό από τους συμμετέχοντες είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Με αυτή παρέχεται η ευκαιρία να εισδύσουμε στην σκέψη, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το πώς βιώνουν την εμπειρία τους (Καλλινικάκη, 2010), εν προκειμένω με το διαδίκτυο. Επίσης, διευκολύνει τους συμμετέχοντες να ανταποκριθούν με τον δικό τους τρόπο σκέψης και αναφοράς και με την γλώσσα που οι ίδιοι χρησιμοποιούν, δηλαδή μέσα από το πρίσμα της δικής τους ατομικής κοσμοαντίληψης (Qu & Dumay,

2011). Η ημι-δομημένη συνέντευξη στηρίζεται σε γενικές ερωτήσεις και ερευνητικούς άξονες προκαθορισμένα από την ερευνήτρια, σύμφωνα με τα οποία κατευθύνει την συζήτηση. Η σειρά των ερωτήσεων και γενικά η ροή της συνέντευξης καθορίζεται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Μέσα από την διεργασία αυτή αναδεικνύονται οι ερμηνείες των συμμετεχόντων, τα κίνητρα, τα συμπεράσματα και τα συναισθήματά τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Κυριαζή, 2011).

Η ερευνήτρια για να μελετήσει τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες γονέων-εκπαιδευτικών και αντίστοιχα των έφηβων παιδιών τους σχετικά με την διαδικτυακή χρήση δημιούργησε οδηγό συνέντευξης (βλ. παράρτημα IV) οκτώ ανοικτών ερωτήσεων, κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν ερευνητικό άξονα. Στον οδηγό συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ο αγγλικός όρος «internet» αντί του ελληνικού «διαδίκτυο», με το σκεπτικό ότι θα είναι πιο οικείος στο καθημερινό βίωμα κυρίως των εφήβων παρότι η ίδια προτιμούσε τον όρο διαδίκτυο. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι συμμετρικά διατυπωμένες και στις δύο ομάδες, έτσι ώστε να αποτυπώνεται από τους εφήβους η αντίληψη της εμπειρίας της διαδικτυακής χρήσης από τους ίδιους και από τους γονείς η αντίληψή τους σχετικά με την διαδικτυακή χρήση των έφηβων παιδιών τους.

Οι ερευνητικοί άξονες που ερευνώνται μέσω των οκτώ ερωτήσεων της συνέντευξης, αντιστοιχούν στον ορισμό του διαδικτύου, στην νοηματοδότηση της χρήσης του διαδικτύου, στην αντίληψη θετικών και αρνητικών εμπειριών του εφήβου, στα κίνητρα της διαδικτυακής χρήσης, στην γονεϊκή διαμεσολάβηση, στην επίδραση στον χαρακτήρα του εφήβου και σε προτάσεις σχετικά με το πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το διαδίκτυο στο σχολικό περιβάλλον.

Η σειρά των ερωτήσεων στην ημι-δομημένη συνέντευξη προσαρμόστηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η ερευνήτρια έδινε όπου χρειαζόταν επεξηγήσεις ή αναδιατύπωνε με απλούστερο λεξιλόγιο τις ερωτήσεις της συνέντευξης, παρέφραζε σύνολο ή μέρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση, είτε σιωπούσε (Robson, 1993). Στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης και με στόχο την μετάβαση σε πιο ειδικά πεδία των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, έκανε ερωτήσεις διερεύνησης βασισμένη στους προκαθορισμένους άξονες του οδηγού συνέντευξης.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε γονέα-εκπαιδευτικό και παιδί σε αίθουσα του ιδιωτικού σχολείου, οι οποίες διήρκησαν 20 λεπτά η καθεμία. Λόγω της ιδιαίτερα σύντομης διάρκειας, επαναπροσδιόρισε τον

τρόπο με τον οποίο διατύπωνε τις επεξηγηματικές ερωτήσεις, ώστε να αντλήσει πιο αναλυτικές και πλούσιες απαντήσεις. Για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι χρειαζόταν να χρησιμοποιεί την σιωπή, την εστίαση, καθώς και σύντομες επεξηγηματικές ερωτήσεις.

Οι συνεντεύξεις στο ιδιωτικό σχολείο ολοκληρώθηκαν μέσα σε τρεις επισκέψεις, έπειτα από προκαθορισμένο ραντεβού με τον διευθυντή και προηγούμενη συνεννόηση κάθε φορά με τους καθηγητές-γονείς και τους εφήβους. Πραγματοποιήθηκαν κυρίως στην αίθουσα πολλαπλών δραστηριοτήτων, αλλά και σε γραφεία καθηγητών και τάξεις. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν κατά μέσο όρο μισή ώρα με σαράντα λεπτά. Τέλος, οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν εκτός ιδιωτικού σχολείου πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των εκπαιδευτικών έπειτα από συναίνεση και συνεννόηση μαζί τους για την ώρα και μέρα, χωρίς την παρουσία τρίτων κατά την διάρκεια της κάθε συνέντευξης.

2.6 Η ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως επιστημονική μέθοδος ανάλυσης του πολιτικού λόγου όπως αυτός αποτυπωνόταν στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και στον τύπο κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1930 (Κόλλιας, 2014).

Η ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές έρευνες συνεισφέρει στην ανακάλυψη νέων θεματικών, στην περιγραφή σύνθετων φαινομένων, στην σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ομάδων και στην ανάπτυξη της θεωρίας (Drisko & Machi, 2016). Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία η ερευνήτρια θα επιχειρήσει να αναδείξει και να συγκρίνει αντιλήψεις και εμπειρίες γονέων – εκπαιδευτικών και εφήβων σχετικά με την χρήση του διαδικτύου. Οι εννοιολογικές ενότητες ή αλλιώς οι κατηγορίες προκύπτουν από το υλικό των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων, από το σώμα του κειμένου και όχι από εφαρμογή κατηγοριών προϋπαρχόντων από το θεωρητικό πεδίο και την αρθρογραφία (Drisko & Machi, 2016).

Κατά τους Strauss & Corbin (1998), στην αρχική φάση της ανάλυσης πραγματοποιείται η ταξινόμηση του υλικού, δηλαδή ξεχωρίζονται αποσπάσματα από

τις συνεντεύξεις ως σημασιολογικές μονάδες ανάλυσης. Αυτό αρχικά πραγματοποιείται στο υλικό των πρώτων συνεντεύξεων και στην συνέχεια διευρύνεται και εμπλουτίζεται συλλέγοντας νέα ερευνητικά δεδομένα. Η λειτουργία της μικροανάλυσης των Strauss & Corbin αφορά στις διαρκείς συγκρίσεις των εννοιών που αναδύονται από το ερευνητικό υλικό, ώστε να βρεθούν σημασιολογικές ομοιότητες και διαφορές και να δημιουργηθούν με αυτό τον τρόπο κατηγορίες από τα δεδομένα.

Η ανάλυση περιεχομένου ακολουθεί τρία στάδια : της προετοιμασίας, της οργάνωσης και της ερμηνείας (Elo & Kungas, 2008). Στο στάδιο της προετοιμασίας πραγματοποιείται η συστηματική ανάγνωση του συνόλου του ερευνητικού υλικού με σκοπό την οικειοποίηση με τα δεδομένα. Στη συνέχεια επιλέγονται οι μονάδες ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθούν οι οποίες περιλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο νόημα και είναι έκτασης συνήθως μιας μικρής παραγράφου. Στις μονάδες ανάλυσης δίνονται τίτλοι βάσει του πιο εμφανούς δηλούμενου νοήματος και όχι βάσει λανθανόντων νοημάτων (Elo & Kungas, 2008). Η συγκεκριμένη διεργασία αποτελεί την κωδικοποίηση και αποτελεί το πρώτο βήμα ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου.

Μετά την κωδικοποίηση ακολουθεί το στάδιο της οργάνωσης, όπου πραγματοποιείται η ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού σε κατηγορίες περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι κωδικοί συλλέγονται σε σύνολα (σεντόνια) βάσει των προκαθορισμένων ερευνητικών αξόνων, αποκομμένοι πλέον από τη ροή των ερωτήσεων της κάθε συνέντευξης (Burnard, 1991). Μέσω της κωδικοποίησης και για κάθε ερευνητικό άξονα προκύπτουν οι κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν μοτίβα που αναδύονται είτε άμεσα από το σώμα του κειμένου είτε συμπληρωματικά μέσα από την ανάλυση (Hsieh & Shannon, 2005). Οι κατηγορίες αναφέρονται στους ερευνητικούς άξονες που προκαθορίζονται από τον ερευνητή με σκοπό την κατανόηση του ερευνητικού φαινομένου, το οποίο στην εν λόγω έρευνα είναι οι αντιλήψεις για την χρήση του διαδικτύου. Οι ερευνητικοί άξονες προκύπτουν από την ανάγνωση της αρθρογραφίας και της θεωρίας, από τις μονάδες ανάλυσης και από τα ερευνητικά δεδομένα. Μπορεί να αναδιαμορφωθούν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, λόγω της ποικιλίας των νοημάτων που υπάρχουν στα δεδομένα και σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας (Downe-Wamboldt, 1992).

Τέλος, το στάδιο της ερμηνείας των ευρημάτων καθοδηγείται από το θεωρητικό υπόβαθρο και την αρθρογραφία. Ωστόσο, μπορεί να λειτουργεί και

αμφίδρομα καθώς νέες κατηγοριοποιήσεις από την ανάλυση πιθανόν να συνεισφέρουν είτε σε μια αντίθετη οπτική του φαινομένου είτε σε εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας θεωρίας (Hsieh & Shannon, 2005).

Η ανάγνωση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά ερευνητικό άξονα και ομάδα συμμετεχόντων και στην δεύτερη ενότητα γίνεται σύνθεση των δεδομένων με την δημιουργία σεναρίου για την κάθε ομάδα. Τα σενάρια δίνουν την δυνατότητα μιας συνολικής παρουσίασης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το θέμα της χρήσης του διαδικτύου.

2.7 Δεοντολογία – Περιορισμοί της έρευνας

Η στάση του ερευνητή στην ερευνητική διεργασία χρειάζεται να διέπεται από σαφήνεια, υπευθυνότητα, εντιμότητα και διαφάνεια απέναντι στους συμμετέχοντες και στην κοινότητα των ερευνητών (Κυριαζή, 2011). Προκειμένου να διασφαλιστεί η ερευνητική διεργασία στην ποιοτική έρευνα από αυθαίρετες ενέργειες και να ενισχυθούν τα ερευνητικά ευρήματα, η Ines Steinke προτείνει μια σειρά κριτηρίων ελέγχου ποιότητας (Τσιώλης, 2014). Ορισμένα από αυτά που υιοθέτησε και η ερευνήτρια αφορούν στην ανίχνευση και καταγραφή του συνόλου της ερευνητικής διαδρομής που ακολουθήθηκε σε κάθε στάδιο, στην χρήση καθιερωμένης και συγκεκριμένης μεθοδολογίας ανάλυσης των δεδομένων και στην αναστοχαστική εποπτεία της ερευνητικής δράσης της ερευνήτριας (Τσιώλης, 2014).

Όσον αφορά στην διαφάνεια και την υπευθυνότητα απέναντι στους συμμετέχοντες η ερευνήτρια εστίασε σημαντικά στην όσο το δυνατό πληρέστερη ενημέρωση των συμμετεχόντων. Αρχικά, η διεύθυνση του σχολείου ενημερώθηκε διεξοδικά για όλα τα στάδια της έρευνας μέσω γραπτού ερευνητικού πλάνου το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά (βλ. παράρτημα Ι). Η συγκεκριμένη συνολική ενημέρωση αποσκοπούσε και στην έγκριση άδειας ώστε να επιτραπεί στην ερευνήτρια η πραγματοποίηση της έρευνας στο χώρο του σχολείου. Στις συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών που δεν ανήκαν στο συγκεκριμένο σχολείο, στάλθηκε ατομικά στους ίδιους. Η ενημέρωση αυτή στηρίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα των συμμετεχόντων όπως αυτά καθορίζονται από κοινωνικούς και νομικούς κανόνες,

ώστε να διασφαλίζεται η εθελούσια συμμετοχή, η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία των προσωπικών τους δεδομένων (Κυριαζή, 2011).

Στα πλαίσια της ενημέρωσης των συμμετεχόντων περιλαμβάνεται και η ενήμερη συναίνεσή τους, η οποία εξασφαλίστηκε μέσω επίσης γραπτού κειμένου (βλ. παράρτημα II). Το κείμενο της ενήμερης συναίνεσης περιελάμβανε το αντικείμενο της έρευνας, την ταυτότητα του ερευνητή, τον τρόπο που θα συμμετάσχουν και τον απαιτούμενο χρόνο, τον χαρακτήρα της εθελοντικής συμμετοχής και περιγραφή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που θα παρέχουν. Το κείμενο της ενήμερης συναίνεσης καταλήγει ενυπόγραφη συναίνεση όλων των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2011). Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε ένα κείμενο ενήμερης συναίνεσης σε κάθε ζεύγος γονέα και εφήβου με διαφορετική υπογραφή από τον καθένα στο τέλος του. Στο πλαίσιο δημιουργίας θετικής σχέσης με τους συμμετέχοντες εντάσσονται η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός προς τον συμμετέχοντα και προς τις πληροφορίες που θα μοιραστεί, συνθήκη που θα του εξασφαλίσει ένα ασφαλές και οικείο περιβάλλον για να εκφράσει τις προσωπικές του εμπειρίες (Di Ciccio-Bloom & Crabtree, 2006).

Στη συνέχεια διατυπώνονται κάποιοι προβληματισμοί και δυσκολίες της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά, η διεύθυνση του ιδιωτικού σχολείου εξέφρασε στην ερευνήτρια δισταγμό αναφορικά με την πρόσκληση και συμμετοχή των γονέων. Η ερευνήτρια είχε επιλέξει να συμμετέχουν γονείς, μη εκπαιδευτικοί. Η διεύθυνση πρότεινε την συμμετοχή των γονέων εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ερευνήτρια αποδέχτηκε την πρόταση, κατανοώντας το όριο που θέτει το σχολικό πλαίσιο ή και πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει και αναδιαμόρφωσε το σκεπτικό και την ερευνητική οπτική της.

Οι περιορισμοί από την αναπροσαρμογή αυτή εστιάζουν στην διατύπωση απόψεων και εμπειριών υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού και όχι του γονέα. Οι γονείς απαντούν κυρίως με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού στους ερευνητικούς άξονες του ορισμού του διαδικτύου, της αντίληψης της διαδικτυακής χρήσης, της αντίληψης των αρνητικών εμπειριών των εφήβων, της επίδρασης του διαδικτύου στον χαρακτήρα των εφήβων και κυρίως στις προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Στις απαντήσεις τους φαίνεται να περιορίζεται η αντίληψη τους ως γονείς όσον αφορά στην διαδικτυακή χρήση των εφήβων. Ειδικά διαφάνηκε ότι οι γονείς απαντούν με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού όταν περιέγραφαν εμπειρίες τους

που παρατηρούν στο σχολικό πλαίσιο ή όταν απέφευγαν να αναπτύξουν εμπειρίες των παιδιών τους. Επίσης, βάσει της ιδιότητας του εκπαιδευτικού διατύπωναν διαγενεαλογικές διαφορές αιτιολογημένες από την εκπαιδευτική τους πείρα.

Η ερευνήτρια χρειάστηκε αρκετές φορές να συζητήσει κυρίως με τους γονείς συμμετέχοντες ότι δεν πρόκειται για έρευνα που αφορά εθισμό στο διαδίκτυο και δεν υιοθετείται το συγκεκριμένο ερευνητικό πρίσμα, καθώς οι γονείς φάνηκε να είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τον συγκεκριμένο όρο, παρότι δεν είχε γίνει καμία σχετική προηγούμενη νύξη. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι πιθανόν με αυτή την τοποθέτηση των γονέων να υποδηλώνονταν συγκεκριμένες αντιλήψεις τους για την διαδικτυακή χρήση ή μια τάση ερμηνείας του περιεχομένου της έρευνας. Η ανανοηματοδότηση του περιεχομένου της έρευνας από τους γονείς πιθανόν να αντικατοπτρίζει στερεότυπα ή μια τάση τους να κινηθούν σε ένα γνώριμο πεδίο, αυτό του εθισμού για το οποίο πιθανόν να είναι αρκετά ενημερωμένοι.

Κάποιοι γονείς λόγω εκπαιδευτικών υποχρεώσεών τους και πιθανόν με ενδείξεις αντίστασης, έθεταν διαθέσιμο χρόνο για τις συνεντεύξεις το ανώτερο μισή ώρα. Έπειτα από ενημέρωση σχετικά με τον χρόνο που χρειαζόταν για να συλλεχθεί το ερευνητικό υλικό, η ερευνήτρια συζητούσε μαζί τους ώστε να βρεθεί ένα επαρκές κενό μεταξύ των εκπαιδευτικών ωρών, ενημερώνοντας παράλληλα για την διαθεσιμότητά της. Επιδίωκε αφενός να μην παρεμποδιστεί η διδακτική ροή και αφετέρου να εξασφαλιστεί το απαραίτητο χρονικό περιθώριο που χρειαζόταν για την κάθε συνέντευξη. Το συγκεκριμένο σκεπτικό αφορά την εκτίμηση των αναγκών και των προσδοκιών των συμμετεχόντων καθώς και των χαρακτηριστικών του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας (Robson, 1993), εν προκειμένω του σχολείου. Η εμπειρία της ερευνήτριας στην επικοινωνία της με τους συμμετέχοντες ώστε να εξασφαλίσει το πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, παρ' όλες τις δυσκολίες ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ως προς τον τρόπο που μπορεί να ενταχθεί ένας ερευνητής σε ένα εργασιακό, εν προκειμένω εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι γονείς-εκπαιδευτικοί ήταν συνεργάσιμοι και εξέφρασαν ενδιαφέρον, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε ανησυχία που σχετιζόταν με την διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των όσων θα ειπώνονταν, καθώς και ότι με τις μαγνητοφωνήσεις εξασφαλίζεται η ακριβής καταγραφή των απαντήσεων (Καλλινικάκη, 2010). Έναν ακόμα περιορισμό στην έρευνα αποτελούσαν οι αντιστάσεις των γονέων όταν η ερευνήτρια ρωτούσε για

τις εμπειρίες των παιδιών τους. Οι δυσκολίες αυτές αντιμετωπίστηκαν με επανάληψη της ενημέρωσης σχετικά με την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία ή με αναδιατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης. Επίσης, μορφή αντίστασης φάνηκε να είναι η αποστασιοποίηση από τις εμπειρίες τους, καθώς χρησιμοποιούσαν β ενικό ή γενικεύσεις όπως για παράδειγμα οι αναφορές σε γενεαλογικές διαφορές.

Στις συνεντεύξεις των εφήβων, οι περιορισμοί αφορούσαν δύο από τα αγόρια που ήταν διστακτικά στη συνεργασία και είχαν συνοπτικό λόγο, γεγονός που έφερε την ερευνήτρια σε αμηχανία σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να αναπτύξει τις αφηγήσεις τους. Σε μία από τις συνεντεύξεις, ερευνήτρια και συμμετέχοντας έφηβος αναγκάστηκαν να μεταφερθούν σε τρεις διαφορετικές αίθουσες, λόγω κινητικότητας των μαθημάτων του σχολείου, γεγονός που δυσχέρανε περαιτέρω την διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος έφηβος φαινόταν να πιέζεται και σε ορισμένα σημεία η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τεχνικές συμβουλευτικής χωρίς να υπάρξει κάποιο αποτέλεσμα. Οι συνεντεύξεις από τους δύο έφηβους έδωσαν περιορισμένο ερευνητικό υλικό.

Τα ευρήματα της έρευνας δεν δύνανται να γενικευτούν σε άλλες ομάδες, όπως σε παιδιά ή ενήλικες, που χρησιμοποιούν του διαδικτύου. Λόγω του συγκεκριμένου ρόλου, αυτού των γονέων, και του ειδικού αναπτυξιακού σταδίου της εφηβείας αντίστοιχα στις δύο ομάδες των συμμετεχόντων, διαφαίνονται αντιλήψεις αποκλειστικά των συγκεκριμένων κατηγοριών των συμμετεχόντων ως προς την διαδικτυακή χρήση. Ωστόσο, μέσω του κριτηρίου της μεταφερσιμότητας είναι δυνατό να ελεγχθεί αν τα βασικά ευρήματα της έρευνας εξακολουθούν ή όχι να ισχύουν σε αντίστοιχα κοινωνικά πλαίσια και ομάδες (Τσιώλης, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

3.1 Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά ερευνητικό άξονα και ομάδα (Α Φάση: Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων)

Ακολουθεί η ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων με τίτλους-κωδικούς που συνοψίζουν το περιεχόμενό τους, σε κάθε ερευνητικό άξονα που έχει επιλεγεί. Ο κωδικός αυτοί αποτελούν αυτούσιες φράσεις ή λέξεις των συμμετεχόντων, όπως αυτές διατυπώθηκαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Κάθε σύνολο απαντήσεων εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία, με τρόπο ώστε να μην επικαλύπτουν νοηματικά η μία την άλλη. Στις κατηγορίες αυτές χρησιμοποιούνται ως δείκτες οι κωδικοί, έτσι ώστε να υπάρχει άμεση αντιστοίχιση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

3.1.1.1 Ορισμός του διαδικτύου

Το πρώτο ερώτημα της συνέντευξης δίνει την δυνατότητα να εκφραστούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τον ορισμό του διαδικτύου. Οι αυθόρμητες απαντήσεις φέρνουν στην επιφάνεια τις αναπαραστάσεις για το διαδίκτυο και σχετίζονται με αντίστοιχες εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ακολουθεί ο πίνακας των κατηγοριών, όπως προέκυψε από τους κωδικούς:

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	<i>Χώρος στον οποίο μπορεί κανείς να βρει πληροφορίες</i> E3, ♂, 15, 2h (♀3)	<i>Ευκολία στην ανεύρεση πληροφοριών</i> M3, 44 (♂3)
	<i>Είναι πληροφορίες, μπορείς να πάρεις πολλές πληροφορίες</i> E1, ♀, 15, 3h (♀1)	<i>Πηγές γνώσης</i> M1, 48 (♀1)
		<i>Πληροφορίες από παντού, διαπίδυση, ώσμωση</i> M4, 49 (♂4)
ΤΑ ΠΑΝΤΑ, ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	<i>Χώρος όπου μπορείς να κάνεις τα πάντα, μια μεγάλη εξέλιξη</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Κάτι καινούριο, κάτι απαραίτητο</i> Π5, 52 (♀ 5)
		<i>Κατάκτηση της εξέλιξης</i> Π2, 61 (♂ 2)
ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	<i>Sites που μπορείς να μιλάς με άτομα από διαφορετική χώρα</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	
	<i>Social media</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	
	<i>Να μιλάω, να μαθαίνω κανά νέο</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	
ΤΑΧΥΤΗΤΑ		<i>Γίνεται κάτι τώρα και το μαθαίνεις εκείνη τη στιγμή</i> Π6, 55 (♀ 6)
		<i>Μια ταχύτητα και μια εξυπηρέτηση</i> Π2, 61 (♂ 2)
ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΝΤΙ ΛΟΓΟΥ		<i>«Λεξιπενία», έχει μπει παντού η εικόνα</i> Π2, 61 (♂ 2)

3.1.1.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τον ορισμό του διαδικτύου

Έφηβοι και γονείς ορίζουν το διαδίκτυο ως ένα μέσο από όπου μπορούν να πάρουν πολλές πληροφορίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μητέρα «Για μένα είναι πληροφορίες. Πλήθος πληροφοριών και μετά και ευκολία στην ανεύρεση πληροφοριών, πολύ πιο εύκολο να ψάξεις πληροφορίες πατώντας ένα κουμπάκι παρά να ψάξεις σε έντυπο υλικό». Περιγράφουν το διαδίκτυο ως χώρο με πληθώρα πληροφοριών, εύκολο να τις βρει κανείς. Το διαδίκτυο γίνεται αντιληπτό ως μια τεράστια πηγή άντλησης και απόκτησης οποιασδήποτε πληροφορίας (D' Esposito &

Gardner, 1999; Tsai, 2004). Σύμφωνα με τους Lenhart et al. (2005), οι έφηβοι παρουσιάζουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά με τους ενήλικες στην αναζήτηση πληροφοριών για θέματα επικαιρότητας και πολιτικής, ωστόσο η θεματική της ψυχαγωγίας είναι αυτή στην οποία οι έφηβοι εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά στην αναζήτηση πληροφοριών. Μέσα από τις απαντήσεις όλων των εφήβων και των γονέων και οι δύο φαίνεται να αντλούν πληροφορίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις των γονέων στον ερευνητικό άξονα της αντίληψης χρήσης του διαδικτύου και για τους εφήβους από τις απαντήσεις τους από το έντυπο υλικό που τους χορηγήθηκε πριν την συνέντευξη.

Μισοί από τους εφήβους ορίζουν το διαδίκτυο ως το μέσο με το οποίο επικοινωνούν, κυρίως με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γονείς δεν ορίζουν το διαδίκτυο με αυτό τον τρόπο και στο σημείο αυτό διαφαίνεται απόκλιση στις αντιλήψεις τους. Η διαδικτυακή επικοινωνία των εφήβων πραγματοποιείται σε πλαίσιο ιδιωτικότητας (π.χ. instant messaging), αποτελεί προέκταση της πραγματικής τους επικοινωνίας και έχει περιεχόμενο που αφορά συνηθισμένα, καθημερινά θέματα (Gross et al., 2002). Ωστόσο η Pierce (2009) υπογραμμίζει ότι η πλειοψηφία των εφήβων χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τρόπο που μπορεί να υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Οι έφηβοι εμβαθύνουν στις κοινωνικές διαδικτυακές εμπειρίες τους, δημιουργώντας κοινότητες και ομάδες στο διαδίκτυο και μπορεί να αντιστέκονται σε οτιδήποτε στοχεύει να περιορίσει τη διαδικτυακή τους επικοινωνία (Regan & Steeves, 2010).

Για δύο γονείς και έναν έφηβο το διαδίκτυο ορίζεται ως μια μεγάλη εξέλιξη μέσα σε ένα χρονικό φάσμα καθώς επίσης και ως κάτι αναγκαίο. Αναδεικνύουν την καθιέρωση του διαδικτύου ως απαραίτητο επίτευγμα της σύγχρονης εποχής. Έρευνες που ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του '80 και συνεχίστηκαν τη δεκαετία του 90, έδειξαν ότι μειωνόταν σταδιακά η χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, όπως της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου σε νοικοκυριά όπου υπήρχε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Ferguson and Perse, 2000). Στο διαδίκτυο καινοτομίες αναγεννιούνται συνεχώς, περιεχόμενα παντός είδους συναντώνται (Newhagen & Rafaeli, 1996). *«Μπορείς να κάνεις τα πάντα εκεί πέρα, είναι μια μεγάλη εξέλιξη, μπορείς να πληροφορηθείς, να ενημερωθείς, να διασκεδάσεις, να μιλήσεις, να ψυχαγωγηθείς, μπορείς να βρεις πληροφορίες για όλα τα θέματα οτιδήποτε θέλει κανείς»*, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας έφηβος. Το διαδίκτυο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια

«εργαλειοθήκη», καθώς περιλαμβάνει μια απέραντη σειρά εφαρμογών κάθε μια με την δική της χρησιμότητα (Greenfield & Yan, 2006). Τόσο η οπτική της ιστορικής εξέλιξης όσο και αυτή των απέραντων επιλογών και δραστηριοτήτων του διαδικτύου, αναδεικνύουν αντιλήψεις που κινούνται σε ένα κάθετο χρονικά άξονα και σε έναν οριζόντιο στο εδώ και τώρα, αντίστοιχα.

Οι αντιλήψεις εφήβων και γονέων αποκλίνουν στο ότι οι γονείς ορίζουν το διαδίκτυο βάσει του χαρακτηριστικού της ταχύτητας. Η ταχύτητα και η αμεσότητα του διαδικτύου κεντρίζουν το ενδιαφέρον ορισμένων γονέων ως κάτι νέο, συγκρίνοντας με μέσα πληροφόρησης με τα οποία οι ίδιοι είχαν μεγαλώσει για παράδειγμα με τηλεόραση και ραδιόφωνο.

Η αυθόρμητη απάντηση ενός πατέρα χαρακτηρίζει το διαδίκτυο ως «λεξιπενία» στον άξονα του ορισμού του διαδικτύου. Εστιάζοντας στην ιστορική πορεία της επιρροής της εικόνας, αναδύει και τονίζει ως χαρακτηριστικό του διαδικτύου την έκπτωση του λόγου, βασιζόμενος στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού. *«Μια εικόνα μου έρχεται, κυρίως η εικόνα. Ως φιλόλογος θεωρώ ότι η «λεξιπενία», οφείλεται στο ότι έχει μπει παντού η εικόνα μέσω του κινητού τηλεφώνου, μέσω του internet, μέσω της τηλεόρασης»*, περιγράφει. Έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση του υπολογιστή έχει ενισχύσει περισσότερο τις οπτικοκινητικές γνωστικές ικανότητες, εις βάρος των λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων (Subrahmanyam et al., 1996). Ωστόσο έχει αναδειχθεί σε μικρής κλίμακας έρευνες, ότι οι υπολογιστές παρέχουν ένα περιβάλλον γλωσσικής ανάπτυξης με προϋπόθεση την καθοδήγηση από εκπαιδευτικό, που μπορεί να υπερτερεί στην ενίσχυση της γλώσσας συγκρίνοντας με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Mc Carrick & Li, 2007).

3.1.2.1 Αντιλήψεις για την χρήση του διαδικτύου

Το ερώτημα «τι πιστεύεις για την χρήση του internet» αποσκοπεί στο να αποτυπωθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται γονείς-εκπαιδευτικοί και έφηβοι την χρήση του διαδικτύου. Ο ερευνητικός άξονας στοχεύει στην ανάδυση διαφοροποιήσεων και συγκλίσεων στις αντιλήψεις εφήβων και γονέων σχετικά με την διαδικτυακή χρήση.

Αυτό το ερώτημα και το προηγούμενο αποτελούν εισαγωγικά ερωτήματα που σκοπεύουν στην ανάδειξη απόψεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το

διαδίκτυο, πριν ξεκινήσουν οι πιο προσωπικές ερωτήσεις. Ακολουθούν οι κατηγορίες που προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΕΥΚΟΛΗ	<i>Έχει κάνει τη ζωή ευκολότερη</i> E1, ♀, 15, 3h (♀1)	<i>Είναι τόσο πολύ απλό να βρεις το οτιδήποτε</i> M1, 48 (♀1)
	<i>Μπορείς εύκολα να το κάνεις με το internet</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	<i>Μπορώ πάρα πολύ εύκολα να βρω πληροφορίες</i> M3, 44 (♂3)
		<i>Είναι πολύ εύκολο</i> Π5, 52 (♀ 5)
ΠΛΗΘΩΡΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ	<i>Έχει πάρα πολλά πράγματα να κάνει</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Να μπορώ να συμβάλλω, μια δυνατότητα εξαιρετική</i> Π5, 52 (♀ 5)
	<i>Μπορείς να κάνεις πάρα πολλά πράγματα</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Τηλεργασία, δυνατότητα εξ αποστάσεως</i> Π2, 61 (♂ 2)
ΜΕΣΩ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	<i>Τι μας οδηγεί σε αυτό το πράγμα, στο να ασχοληθούμε και εμείς</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	
	<i>Να χρησιμοποιεί το internet υπεύθυνα</i> E3, ♂, 15, 2h (♀3)	
ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ		<i>Απαιτεί ωριμότητα και είναι λογικό να μην την έχουν τα παιδιά</i> Π2, 61 (♂ 2)
		<i>Στα παιδιά είναι εντελώς διαφορετική η χρήση του διαδικτύου</i> M3, 44 (♂3)
		<i>Μια αναλογία είναι το σύγχρονο ζάπινγκ</i> Π5, 52 (♀ 5)
		<i>Πολύ εξατομικευμένη, συγκρίνοντάς το με τα MME</i> M4, 49 (♂4)

3.1.2.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την χρήση του διαδικτύου

Οι απαντήσεις σχεδόν των μισών εφήβων και γονέων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου συγκλίνουν όσον αφορά στην ευκολία της χρήσης. Οι γονείς εστιάζουν κυρίως στην ευκολία που τους παρέχει στην εργασία τους, όπως στην εύρεση εκπαιδευτικού υλικού, ενώ οι έφηβοι στην ευκολία που

παρέχει στην ζωή τους γενικά, στην εύρεση πληροφοριών, στις αγορές, στην επικοινωνία. Σύμφωνα με την Leino (2006), οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το χαρακτηριστικό της ευκολίας ως πλεονέκτημα στην χρήση του διαδικτύου.

Κάποιοι έφηβοι και γονείς συγκλίνουν επίσης στο εύρος των δυνατοτήτων που παρέχει η διαδικτυακή χρήση. Δύο από τους εφήβους περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με τις οποίες μπορεί να ενασχοληθεί κανείς στο διαδίκτυο: *«Να φτιάξεις δικιά σου ιστοσελίδα, να εκφράζεις ελεύθερα τη γνώμη σου όπου θες, να δημιουργείς ομάδες με άλλους ανθρώπους να λέτε τις γνώμες σας για διάφορα θέματα, ενημέρωση εννοείται δωρεάν στο internet, και από πολλές πηγές κιόλας, ψυχαγωγία εννοείται όπως μουσική στο you tube, τα πάντα»*. Σε έρευνα του Tsai (2006), βρέθηκε ότι οι έφηβοι αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου ως εργαλείο που τους δραστηριοποιεί στην απόκτηση πληθώρας πληροφοριών, επικοινωνίας και υπηρεσιών. Η Leino (2006) αναφέρει ότι το σημαντικότερο πλεονέκτημα που προβάλλουν οι έφηβοι στην χρήση του διαδικτύου είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε τεράστιο εύρος και ποικιλία πληροφοριών. Πάντα στο πλαίσιο του εύρους, οι γονείς εστιάζουν στις νέες δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο, όπως η τηλεργασία και η δυνατότητα για σύγχρονη, εξ αποστάσεως επικοινωνία και συμμετοχή. Για τις δυνατότητες αυτές έχει βρεθεί ότι χαρακτηριστικά του διαδικτύου όπως η γρήγορη διάδοση της πληροφορίας, η αποθήκευσή της και η τεράστια ποσότητα δεδομένων που μπορεί να ανακτηθεί, διευκολύνουν τον δημόσιο διαδικτυακό διάλογο και επικοινωνία (Bennet, 2000). Συνοπτικά οι έφηβοι δίνουν μια σφαιρική και εκτενή περιγραφή των δυνατοτήτων, ενώ οι γονείς αναγνωρίζουν την πληθώρα αλλά εστιάζουν στις καινοτόμες και νέες δυνατότητες της διαδικτυακής χρήσης.

Οι αποκλίσεις εφήβων και γονέων αφορούν στο σκεπτικό με το οποίο αντιλαμβάνονται την χρήση. Συγκεκριμένα δύο έφηβοι προβληματίζονται σχετικά με το πώς και το γιατί της διαδικτυακής χρήσης. Αναστοχάζονται και η τάση να δώσουν ένα νόημα στην χρήση πηγάζει κυρίως από τις εμπειρίες τους. Χαρακτηριστικά μια έφηβη σκέφτεται *«τι μας οδηγεί σε αυτό το πράγμα στο να ασχοληθούμε και εμείς οι ίδιοι»*. Γενικά μέσα από τις απαντήσεις τους οι έφηβοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου μέσα από το φίλτρο της προσωπικής τους εμπειρίας. Διαπιστώνουν πόσο εύκολη είναι για τους ίδιους, την τεράστια ποικιλία των δραστηριοτήτων ή διατυπώνουν προβληματισμούς για την χρήση του, προβληματισμοί που πηγάζουν από αυτοπαρατήρηση και παρατήρηση των συνομηλίκων.

Το σκεπτικό των γονέων βασίζεται στην σύγκριση. Συγκρίνουν χαρακτηριστικά του διαδικτύου με χαρακτηριστικά των ΜΜΕ και συγκεκριμένα της τηλεόρασης. Τα ΜΜΕ έχουν αποτελέσει ερευνητικό πεδίο της θεωρίας της χρήση και ικανοποίησης, που διερευνά κίνητρα και αντιλήψεις των ακροατηρίων (Swanson, 1992). Για παράδειγμα ένας πατέρας συγκρίνοντας με την τηλεόραση περιγράφει το «σύγχρονο ζάπινγκ» ως χάσιμο χρόνου στο διαδίκτυο. Μια μητέρα περιγράφει την εξατομικευμένη χρήση του διαδικτύου σε σύγκριση με την μαζική της τηλεόρασης, αντιλαμβανόμενη την αμφίδρομη φύση του διαδικτύου η οποία τοποθετεί τους χρήστες σε θέση δράσης και ικανοποιεί ποικίλες, ατομικές τους ανάγκες (Kaye & Johnson, 2002). Επίσης, συγκρίνουν το πώς χρησιμοποιούν οι έφηβοι το διαδίκτυο, βασιζόμενοι στον ενήλικο τρόπο σκέψης των γονέων. Μια μητέρα διακρίνει διαφορές στο περιεχόμενο της διαδικτυακής χρήσης, περιγράφοντας ότι οι έφηβοι σε αντίθεση με την ίδια το χρησιμοποιούν κυρίως για ψυχαγωγία. Ένας πατέρας εστιάζει στην ωριμότητα ως προϋπόθεση και χαρακτηριστικό της ανάπτυξης για σωστή διαδικτυακή χρήση. Ο Ebersole (2000), βρήκε ότι οι έφηβοι όταν ξεκινούν να κάνουν μια στοχευμένη αναζήτηση στο διαδίκτυο, παρασύρονται από ιστοσελίδες διαφορετικού περιεχομένου κυρίως ψυχαγωγικού, οπότε φαίνεται μια επιρρέπεια των εφήβων. Οι γονείς στις συγκεκριμένες περιγραφές τους μιλούν κυρίως με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι από τους γονείς συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την χρήση του διαδικτύου χρησιμοποιούν σημεία αναφοράς και σύγκρισης είτε από παλαιότερες εμπειρίες τους είτε παρατηρώντας εμπειρίες των εφήβων.

3.1.3.1 Θετικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο

Η ερώτηση «Θα μπορούσες να μου περιγράψεις θετικές εμπειρίες που έχεις ή είχες όταν χρησιμοποιείς το internet?» προς τους εφήβους και στην αντίστοιχη στους γονείς «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε θετικές εμπειρίες που έχει ή είχε όταν χρησιμοποιεί το internet?», διερευνά τις αντιλήψεις γονέων και εφήβων σχετικά με θετικές εμπειρίες των εφήβων στο διαδίκτυο. Δηλαδή ποιες διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων αντιλαμβάνονται οι γονείς ως θετικές και ποιες βιώνουν οι ίδιοι οι

έφηβοι ως θετικές. Σκοπός του ερευνητικού άξονα είναι η διερεύνηση κοινών ή μη τύπων μεταξύ εφήβων και γονέων.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό ως προς το περιεχόμενο που αναδυόταν. Ακολουθεί η κατηγοριοποίηση μέσα από τους κωδικούς των απαντήσεων εφήβων και γονέων:

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΦΗΒΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΑΞΙΑ ΓΝΩΣΗΣ	<i>Μπορείς να διδαχθείς</i> E1, ♀, 15, 3h (♀1)	<i>Περισσότερη γνώση σε πράγματα που θέλει</i> M1, 48 (♀1)
	<i>Έχω μάθει κάποια πράγματα από το internet</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Θα σε κάνει να βρεις κάτι που σε ενδιαφέρει</i> Π5, 52 (♀ 5)
	<i>Μέσα από το you tube έχω μάθει πολλά πράγματα</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	<i>Ιδέες για δημιουργία και πληροφορίες για γνώση</i> Π6, 55 (♀ 6)
	<i>Ενημερώνεσαι και είσαι καταρτισμένος για ένα θέμα</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Βλέπει πράγματα που δεν θα μπορούσε να δει αλλού</i> M4, 49 (♂4)
	<i>Έμαθα μια κίνηση στο μπάσκετ</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	<i>Δυνατότητες που εμείς δεν τις ξέρουμε και μας εξυπηρετεί</i> Π2, 61 (♂ 2)
		<i>Γνώσεις που θα του μείνουν και πολύ καλύτερα</i> M3, 44 (♂3)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ	<i>Μέσω του internet ουσιαστικά κοινωνικοποιείσαι</i> E3, ♂, 15, 2h (♀3)	<i>Πιο εύκολη η επικοινωνία μεταξύ τους</i> M3, 44 (♂3)
	<i>Λέω σε αυτή αυτά που θέλω να πω</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Της είναι πιο εύκολο να εκφραστεί</i> Π5, 52 (♀ 5)
	<i>Μηνύματα που λαμβάνω από φίλους</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Μέσα από το facebook, μιλάει με αυτούς</i> M4, 49 (♂4)
	<i>Να επικοινωνήσω με ανθρώπους που είναι μακριά</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	
ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ		<i>Πηγή επιβεβαίωσης ότι αυτό που κάνει είναι καλό</i> Π5, 52 (♀ 5)

3.1.3.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τις θετικές εμπειρίες των εφήβων στο διαδίκτυο

Οι αφηγήσεις εφήβων και γονέων σχετικά με τις αντιλήψεις θετικών διαδικτυακών εμπειριών των εφήβων παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη σύγκλιση. Στο σύνολό τους οι γονείς περιγράφουν ως θετική εμπειρία την αξία της γνώσης που αποκομίζουν τα παιδιά τους από το διαδίκτυο, αναφερόμενοι κυρίως στα ενδιαφέροντά τους. *«Έχει αποκτήσει πολύ περισσότερη γνώση σε πράγματα που θέλει»*, αναφέρει χαρακτηριστικά μια μητέρα. Άλλος γονέας τονίζει την καλύτερη εμπέδωση της γνώσης από τους εφήβους λόγω των ιδιαίτερα ελκυστικών χαρακτηριστικών του διαδικτύου, αυτών του ήχου και της εικόνας. Ένας πατέρας τονίζει τα ερεθίσματα που μπορεί να πάρει η κόρη του από το διαδίκτυο και που θα την βοηθήσουν σε σχολικές εργασίες ή σε δημιουργικές ενασχολήσεις. Επίσης, αρκετοί γονείς εστιάζουν στην εύκολη πρόσβαση, στοιχείο που αντιλαμβάνονται ότι είναι θελκτικό για τους εφήβους στην απόκτηση γνώσης.

Οι έφηβοι περιγράφουν τις θετικές εμπειρίες τους μέσα από το διαδίκτυο ως ένα είδος «μαθημάτων» κυρίως πάνω στα ενδιαφέροντά τους. Προέφηβοι περιγράφουν ως θετική εμπειρία, δραστηριότητες που έχουν ψυχαγωγικό περιεχόμενο και που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, όπως τον αθλητισμό, την μουσική, τηλεοπτικά προγράμματα, ταξιδιωτικές πληροφορίες, πρότυπα κτλ. (Valkenburg & Soeters, 2001; Leino, 2006). Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις των εφήβων στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συνυφάινεται το πεδίο των ενδιαφερόντων των εφήβων με αυτό των γνωστικών δεξιοτήτων. Ένας έφηβος περιγράφει την αξία της γνώσης με την μορφή της ενημέρωσης που αποκομίζει από το διαδίκτυο. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς από τους εφήβους δεν αναφέρει ως θετική εμπειρία την γνώση που αποκομίζει πάνω σε εκπαιδευτικά αντικείμενα του σχολείου. Επομένως, οι έφηβοι αλλά και οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως θετική εμπειρία του διαδικτύου την γνώση που αποκομίζεται όσον αφορά κυρίως στα ενδιαφέροντα των εφήβων, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ένας έφηβος *«Οι πληροφορίες που ανακαλύπτεις γενικά σύμφωνα με τις κλίσεις σου, μαθαίνεις παραπάνω γνώσεις και έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση γιατί ενημερώνεσαι και είσαι καταρτισμένος για ένα θέμα»*.

Οι περισσότεροι από τους εφήβους και οι μισοί γονείς αναγνωρίζουν ως θετική διαδικτυακή εμπειρία των εφήβων την δημιουργία κοινωνικών επαφών. Η διαδικτυακή επικοινωνία αφορά στην ιδιωτική, διαπροσωπική επικοινωνία που

βασίζεται στο γραπτό κείμενο και λαμβάνει χώρα τόσο σε δυαδικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο με τη χρήση εφαρμογών του διαδικτύου, αν και φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των ατόμων πάνω στην συγκεκριμένη έννοια (Peter & Valkenburg, 2006). Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι οι γονείς στον προηγούμενο ερευνητικό άξονα των αντιλήψεων για την χρήση του διαδικτύου, δεν αναφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε αντίθεση με τους εφήβους, ωστόσο τα αναγνωρίζουν ως θετική διαδικτυακή εμπειρία των εφήβων.

Στην Ευρώπη φάνηκε ότι οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι το πιο δημοφιλές μέσο επικοινωνίας μεταξύ των εφήβων, με τα κορίτσια να τις χρησιμοποιούν συχνότερα ημερησίως από ότι τα αγόρια (Tsitsika et al., 2014). Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου των εφήβων στο διαδίκτυο καταλαμβάνει η επικοινωνία με φίλους που γνωρίζουν από την καθημερινή τους ζωή, με περιεχόμενο που έχει να κάνει με φιλικά θέματα και κουτσομπολιά (Gross, 2004). *«Θα έλεγα ότι το πιο σημαντικό για μένα στη χρήση του internet είναι η κοινωνικοποίηση»*, τονίζει ένας έφηβος ως θετική εμπειρία. Άλλος περιγράφει γνωριμίες με νέα άτομα, άλλος το συναίσθημα της χαράς όταν επικοινωνεί με άτομα που βρίσκονται μακριά και ένας άλλος το θετικό της δωρεάν επικοινωνίας. Μία έφηβη περιγράφει γλαφυρά την εμπιστοσύνη που νιώθει με διαδικτυακή της φίλη και το αίσθημα ανακούφισης που νιώθει αφότου μιλήσει μαζί της. Δύο από τους εφήβους αλλά και μία μητέρα συνδέουν την θετική εμπειρία της κοινωνικοποίησης με συναισθήματα που βιώνουν, όπως χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση και ανακούφιση.

Οι γονείς περιγράφουν την θετική εμπειρία της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους μέσα από το διαδίκτυο, ως ευκολία στο να δημιουργηθούν ομάδες σχολικών εργασιών, ως μια δραστηριότητα στο διαδίκτυο που δίνει χαρά στον έφηβο και ως μια θετική εναλλακτική μορφή επικοινωνίας όταν υπάρχουν δυσκολίες στην δια ζώσης. Ωστόσο, έρευνα των Lenhart et al., (2005) έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό γονέων δεν συμφωνεί με το ότι η διαδικτυακή επικοινωνία ενισχύει την δια ζώσης κοινωνική ζωή των εφήβων.

Μια απάντηση από έναν πατέρα αφορά στην θετική εμπειρία της επιβεβαίωσης που αποκομίζει το παιδί του από το διαδίκτυο. Το πεδίο που εισάγει ο συμμετέχων δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί. Ωστόσο, η ερευνήτρια παρατηρεί ότι η θετική ανατροφοδότηση φαίνεται να αποτελεί κίνητρο ενασχόλησης των εφήβων με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περεταίρω αυτή η παράμετρος. Συνοπτικά, η αντίληψη των θετικών εμπειριών των εφήβων στο

διαδίκτυο φαίνεται να προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό σε γονείς και εφήβους. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται σε συστοιχία μεταξύ τους, δηλαδή κάθε γονέας και το παιδί του απαντάνε με παρόμοιο τρόπο όσον αφορά στο περιεχόμενο των απαντήσεων.

3.1.4.1 Αρνητικές εμπειρίες εφήβων στο διαδίκτυο

Στο ερώτημα «Θα μπορούσες να μου περιγράψεις κάποιες αρνητικές εμπειρίες που έχεις ή είχες όταν χρησιμοποιείς το internet?» στους εφήβους και «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε κάποιες αρνητικές εμπειρίες που έχει ή είχε ο/η (όνομα) όταν χρησιμοποιεί το internet?» στους γονείς, διερευνώνται αντιλήψεις και εμπειρίες γονέων και εφήβων σχετικά με αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν η ερευνήτρια παρατηρούσε ότι οι γονείς ή οι έφηβοι δυσκολεύονταν ή πρόβαλλαν αντιστάσεις (π.χ. πολύ μικρή έκταση απάντησης, άρνηση κτλ.), διατύπωνε την εναλλακτική ερώτηση «Θα μπορούσες να μου περιγράψεις κάποιες επιπτώσεις ή κινδύνους που υπάρχουν όταν κάποιος χρησιμοποιεί το internet?». Στην εναλλακτική ερώτηση οι συμμετέχοντες περιέγραφαν είτε αρνητικές εμπειρίες που έχουν βιώσει τα παιδιά τους είτε την άποψή τους για την αρνητική διαδικτυακή χρήση.

Σκοπός του ερευνητικού άξονα είναι η αποτύπωση απόψεων και εμπειριών γονέων και εφήβων και η διερεύνηση συγκλίσεων – αποκλίσεων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να συγκλίνουν αρκετά ως προς το περιεχόμενο. Ακολουθούν οι κατηγορίες όπως προκύπτουν μέσα από τους κωδικούς των απαντήσεων:

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΦΗΒΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΜΕΓΑΛΗ ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΧΡΗΣΗΣ	<i>Έχεις χάσει όλη τη μέρα σου σε αυτό</i> E1, ♀, 15, 3h (♀1)	<i>Είναι 12 και το παιδί μου δεν έχει κοιμηθεί ακόμα</i> M1, 48 (♀1)
	<i>Θες να το χρησιμοποιείς συνέχεια</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Ο πολύς χρόνος αποτελεί σημείο τριβής στη σχέση μας</i> Π5, 52 (♀ 5)
	<i>Κάποιοι το χρησιμοποιούν υπερβολικά, αυτό με ενοχλεί</i> E3, ♂, 15, 2h (♀3)	<i>Είναι πιο πολύ χαμένος χρόνος παρά εποικοδομητικός</i> M3, 44 (♂3)
	<i>Μέχρι να πληκτρολογήσεις έχεις φάει σχεδόν τη μισή σου μέρα</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	<i>Μπορεί να μην καταλαβαίνει πόση ώρα βρίσκεται στο internet</i> Π6, 55 (♀ 6)
		<i>Δεν μπορούν να φανταστούν λίγες ώρες μακριά από το διαδίκτυο</i> M4, 49 (♂4)
		<i>Πάει να ξεπετάξει τα μαθήματα, χωρίς να αφιερώσει τον χρόνο που πρέπει</i> Π2, 61 (♂ 2)
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΑΓΝΩΣΤΟΥΣ	<i>Δεν θα εμπιστευτώ τόσο εύκολα έναν άγνωστο</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	<i>Βάζουν άλλο προφίλ, βγαίνουν ραντεβού</i> Π2, 61 (♂ 2)
	<i>Ήταν κάποιος άλλος από αυτό που λέει</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Επαφή με ανθρώπους που δεν πρέπει, με ενήλικες αγνώστους</i> M1, 48 (♀1)
	<i>Μπορεί κάποιος να σε βρει, μπορεί να σε απειλεί</i> E3, ♂, 15, 2h (♀3)	<i>Άτομα από όπου μπορεί να εξαπατηθείς</i> M4, 49 (♂4)
ΠΡΟΣΒΛΗΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	<i>Και αυτός είχε θυμώσει, με έβριζε</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Εσκεμμένα να λέει πράγματα προσβλητικά</i> Π5, 52 (♀ 5)
	<i>Μέσα στα social media να βρίζει</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	<i>Η κόρη μου είναι το θύμα</i> Π6, 55 (♀ 6)
	<i>Μπορεί κάποιος εκεί να βρίσει</i> E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	<i>Bullying</i> M1, 48 (♀1)
ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	<i>Φοβόμουν ότι θα μου πάρουν τα προσωπικά στοιχεία</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Τα παιδιά βάζουν πάρα πολλές φορές τη θέση που είναι, τι τρώνε</i> M4, 49 (♂4)
	<i>Μπορείς να βρεις τα στοιχεία του άλλου</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	<i>Στρεβλή εικόνα μέσω της διαμεσολάβησης</i> Π5, 52 (♀ 5)
ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	<i>Συνήθως είναι ανούσια αυτά που λέμε</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	
	<i>Σταμάτησαν να με κάνουν παρέα, γιατί δεν είχα facebook</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	

ΑΚΑΤΑΛ- ΛΗΛΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕ- ΝΟ	<i>Με είχε τρομάξει, δεν μπορούσα να κοιμηθώ έναν μήνα</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	
ΑΝΑΞΙΟΠΙΣΤΕΣ ΠΗΓΕΣ		<i>Πρόσβαση σε πηγές που είναι ελλιπείς</i> Π5, 52 (♀ 5)
		<i>Χρειάζεται να προσπαθείς να το εξακριβώνεις</i> M4, 49 (♂4)
		<i>Βλέπεις τα ίδια ακριβώς λόγια copy paste</i> Π6, 55 (♀ 6)
		<i>Δεν έχει περάσει στο επίπεδο του αμφισβητώ τη γνώση</i> M1, 48 (♀1)
ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ- ΤΗΤΑ		<i>Το μετατρέπουμε ως υποκατάστατο της ίδιας της ζωής</i> Π5, 52 (♀ 5)
		<i>Είναι μια εικονική ζωή, μια εικονική πραγματικότητα</i> M4, 49 (♂4)

3.1.4.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τις αρνητικές εμπειρίες των εφήβων στο διαδίκτυο

Η πλειοψηφία εφήβων και γονέων αναδεικνύουν ως πρωταρχική αρνητική εμπειρία στο διαδίκτυο το μέγεθος του χρόνου που οι έφηβοι αφιερώνουν σε αυτό. «Κάποιες φορές θα μπορούσε να με παρασύρει για περισσότερες ώρες από ότι θα ήθελα, γιατί είναι πολύ εύκολο να χαθείς σε όλα αυτά τα βίντεο, τις πληροφορίες», αναφέρει χαρακτηριστικά μια έφηβη. Επίσης, η συγκεκριμένη αρνητική εμπειρία των εφήβων περιγράφεται από τους ίδιους παρατηρώντας συνομήλικους, και από τους γονείς-εκπαιδευτικούς παρατηρώντας τους μαθητές τους στο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι ότι γονείς και έφηβοι αναφέρονται στον υπερβολικό διαδικτυακό χρόνο, εστιάζοντας στην παραμέληση αναγκών και υποχρεώσεων, όπως το διάβασμα, ο ύπνος και οι ανθρώπινες σχέσεις. Ενδιαφέρον είναι ότι η απάντηση κάθε έφηβου αντιστοιχεί με αυτή του γονέα του ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή υπάρχει συνήχηση.

Μια από τις προϋποθέσεις για την καλύτερη διερεύνηση των δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο και τις συμπεριφορές των χρηστών, έχει καθοριστεί το μέγεθος της χρήσης του, δηλαδή ο ρυθμός, η συχνότητα χρήσης από μέρα σε μέρα (Blank & Groselj, 2014; Howard et al., 2001), έχοντας κοινό παρονομαστή την έννοια

του χρόνου. Έτσι, βρέθηκε ότι μέσα σε διάστημα τετραετίας είχε διπλασιαστεί ο αριθμός των Ελλήνων εφήβων που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο τις καθημερινές (Κοκκέβη και συν., 2011). Επίσης ο χρόνος χρήσης του διαδικτύου από Έλληνες εφήβους φαίνεται να αυξάνεται τα Σαββατοκύριακα (Κοκκέβη και συν., 2015). Σε παγκόσμια μελέτη φάνηκε ότι το σύνολο των εφήβων δαπανά κατά μέσο όρο περισσότερο χρόνο μπροστά στην οθόνη, σε σχέση με τον ανώτερο προτεινόμενο όριο των δύο ωρών την ημέρα (Iannotti et al., 2009). Φαίνεται ότι ο χρόνος πλοήγησης των εφήβων στο διαδίκτυο συνεχώς αυξάνει και σταδιακά ο χρόνος αυτός έχει υποκαταστήσει αυτόν της τηλεόρασης (Bucksch et al., 2015).

Οι γονείς περιγράφουν ότι ο υπερβολικός χρόνος χρήσης του διαδικτύου τείνει να αποσπά τους εφήβους από καθημερινές τους υποχρεώσεις και ανάγκες. Το φαινόμενο του αυξημένου χρόνου, θα μπορούσε να εξηγηθεί με μια δυσκολία των εφήβων να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και την ίδια την ενασχόλησή τους με το διαδίκτυο (Kim et al., 2008), με αποτέλεσμα να παραγκωνίζουν και σημαντικές καθημερινές τους ενασχολήσεις. Υπό το θεωρητικό πλαίσιο της παθολογικής χρήσης του διαδικτύου, ο αυξημένος χρόνος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την σχολική επίδοση, να προκαλέσει συγκρούσεις στην οικογένεια και έλλειψη ύπνου (Yang, 2001). Σύμφωνα με τους La Rose & Eastin (2004), δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ανατροφοδότησης ξεκινώντας από συμπεριφορές, όπως είναι η αυξημένη χρήση του διαδικτύου, για την ρύθμιση αρνητικών συναισθημάτων και στη συνέχεια προκαλούνται αρνητικές επιπτώσεις ορατές στην καθημερινότητα του ατόμου. Οι επιπτώσεις αυτές ενισχύουν τα ήδη υπάρχοντα δυσφορικά συναισθήματα που περεταίρω τροφοδοτούν την παρατεταμένη χρήση κοκ. (La Rose & Eastin, 2004).

Μισοί γονείς και έφηβοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως αρνητικό διαδικτυακό βίωμα των εφήβων την επαφή με αγνώστους, χωρίς ωστόσο να αντιστοιχούν οι απαντήσεις κάθε εφήβου με αυτή του γονέα του. Με εξαίρεση μία έφηβη συμμετέχουσα η οποία μοιράστηκε σχετική προσωπική της εμπειρία που είχε με άγνωστα άτομα, οι υπόλοιποι γονείς και έφηβοι περιέγραψαν την επικοινωνία με αγνώστους ως έναν κίνδυνο, μια αρνητική επίπτωση που έχουν ακούσει να συμβαίνει σε τρίτους. Συγκεκριμένα περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της χρήσης ψευδών στοιχείων και της εξαπάτησης από άγνωστα άτομα και επίσης τον κίνδυνο ότι η επαφή με αγνώστους μπορεί να εξελιχθεί σε σοβαρή εγκληματική πράξη, π.χ. απαγωγή. Παρότι δεν περιγράφουν να έχουν αντίστοιχο προσωπικό βίωμα, φαίνεται ότι η νοητική αναπαράσταση της επαφής με άγνωστα άτομα είναι ιδιαίτερα έντονα

αρνητικά φορτισμένη, αποδίδοντας σε αυτή την συμπεριφορά χαρακτηριστικά κινδύνου και εγκλήματος, με προεκτάσεις στην καθημερινότητα. *«Τι να πεις, να πέσεις σε κυκλώματα πορνογραφικά, σατανιστικά, οτιδήποτε στο internet. Επίσης, από τα άτομα από όπου μπορεί να εξαπατηθείς, πόσα είναι τα πράγματα που έχουμε ακούσει»*, περιγράφει χαρακτηριστικά μια μητέρα.

Μια από τις μορφές της διαδικτυακής θυματοποίησης των εφήβων από αγνώστους αφορά δυσάρεστα περιστατικά στο διαδίκτυο που μπορεί να αναστατώσουν ή να φοβίσουν τον έφηβο (Dowdell, 2011). Οι απειλητικές αυτές διαδικτυακές συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από συστηματική, εσκεμμένη εισβολή στην ιδιωτικότητα του ατόμου, συμβαίνουν κυρίως από άτομα που δεν γνωρίζει ο χρήστης και δεν αναγνωρίζονται εθνικά σύνορα. Επίσης, οι χώρες διαφέρουν ως προς το νομικό τους καθεστώς στον τρόπο που καταδικάζουν αντίστοιχες πράξεις ως εγκληματικές ενέργειες, όπως στις περιπτώσεις φυλετικού μίσους (Bocij & Mc Farlane, 2003). Ωστόσο, παρότι οι έφηβοι δηλώνουν πιο επιρρεπείς σε επικίνδυνες συμπεριφορές μέσω διαδικτύου και οι γονείς εμπλέκονται σε αντίστοιχες συμπεριφορές αν και σε μικρότερο βαθμό, με συμπεριφορές που αφορούν τάσεις επιθετικότητας και συνομιλίες με αγνώστους να αξιολογούνται ως επικίνδυνες τόσο από γονείς όσο και από εφήβους (Dowdell, 2011).

Σχεδόν οι μισοί έφηβοι και γονείς αντιλαμβάνονται ως αρνητική εμπειρία την προσβλητική συμπεριφορά στο διαδίκτυο, με τις απαντήσεις τους να παρουσιάζουν συστοιχία μεταξύ κάθε εφήβου και του γονέα του. Η συστοιχία αυτή πιθανόν να υποδηλώνει ότι οι γονείς συνήθως γνωρίζουν ότι το παιδί τους δέχεται αρνητικά σχόλια μέσω διαδικτύου. Μια έφηβη χαρακτηριστικά περιγράφει *«Ένας άλλος που εγώ του άρεσα, αλλά αυτός ήταν δεκαοκτώ χρονών, δεν μου άρεσε και εξωτερικά, δεν μου άρεσε ο χαρακτήρας του, ήταν και πολύ μεγάλος, δεν ήθελα. Και αυτός είχε θυμώσει, με έβριζε»*.

Όλες οι αφηγήσεις των εφήβων περιγράφουν την προσβλητική συμπεριφορά ως βρισιές ή διάδοση προσωπικών πληροφοριών χωρίς συναίνεση. Θα ήταν δυνατό η κατηγορία αυτή να χαρακτηριστεί ως επιθετικότητα, αλλά επειδή οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων αφορούν άμεσες λεκτικές προσβολές ή διάδοση επιβλαβών σχολίων και όχι σωματική βία (Huesmann, 2007), θα εστιαστεί στην έννοια της προσβλητικής συμπεριφοράς. Η προσβλητική συμπεριφορά μέσω αγενών ή άσχημων σχολίων αποτελεί μια από τις βασικές συμπεριφορές που ενέχουν ρίσκο για τους εφήβους (Wolak et al., 2008). Οι αποδέκτες του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου φαίνεται να

παρουσιάζουν συχνότερα ενδείξεις κατάθλιψης σε σχέση με αποδέκτες άλλων μορφών εκφοβισμού (Wang et al., 2011). Επίσης, φαίνεται ότι η έκθεση σε πρότυπα βίας μέσω του διαδικτύου, όπως στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενισχύει την αναπαραγωγή προσβλητικών συμπεριφορών (Huesmann, 2007).

Σε μικρότερο βαθμό έφηβοι και γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν ως αρνητική εμπειρία την έκθεση προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο. Γονείς και έφηβοι συνδέουν την έκθεση προσωπικών δεδομένων με διάφορα είδη εκμετάλλευσης ή δημιουργίας στρεβλώσεων του εαυτού από τρίτους. Σε σχετικές έρευνες η προβολή προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο αποτελεί την πρώτη και σημαντικότερη ένδειξη για δυνητική επιρρέπεια σε συμπεριφορές ρίσκου ή σεξουαλικής παρενόχλησης (Wolak et al., 2008, Dowell, 2009). Επίσης, όταν οι έφηβοι αναρτούν προσωπικές τους φωτογραφίες σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να είναι πιο εκτεθειμένοι σε αρνητικά σχόλια (Dowell et al., 2009). Η ανάρτηση προσωπικών δεδομένων φαίνεται να μην αποτελεί μια αυτούσια, αλλά μια δυνητική συμπεριφορά κινδύνου η οποία μπορεί να οδηγήσει σε προσβολή του χρήστη. Συμπεριφορές που αφορούν έκθεση προσωπικών δεδομένων δημιουργούν μια ευαλωτότητα στους εφήβους για δυνητική πρόκληση επικίνδυνων συμπεριφορών και καταστάσεων, όπως η παρενόχληση και οι προσβολές (Dowell, 2009). Φαίνεται ότι η έκθεση προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο συνδέεται με την κατηγορία της προσβλητικής συμπεριφοράς που προαναφέρθηκε και λόγω του ότι δεν αποτελεί από μόνη της αρνητική εμπειρία αλλά δυνάμει, περιλαμβάνεται ως ξεχωριστή κατηγορία.

Αξιοσημείωτο εύρημα είναι η περιγραφή αποκλειστικά από τους γονείς της αρνητικής εμπειρίας όσον αφορά στην αναξιοπιστία των πηγών στο διαδίκτυο. Κανένας από τους εφήβους δεν αναφέρεται σχετικά σε κανένα σημείο των συνεντεύξεών τους. Οι γονείς περιγράφουν την παραπληροφόρηση, την τυποποίηση της πληροφορίας που διακινείται στο διαδίκτυο καθώς και το τι κάνουν οι ίδιοι (π.χ. διασταύρωση) για να είναι πιο έγκυρα ενημερωμένοι. Χαρακτηριστικά μια μητέρα περιγράφει *«Δεν έχει περάσει στο επίπεδο του αμφισβητώ τη γνώση που υπάρχει αφειδώς προσφερόμενη στο internet γιατί μπορεί να μην έχει περάσει σε αυτό το επίπεδο, εννοείται παιδί 3^{ης} γυμνασίου είναι»*. Στην αφήγησή του ένας πατέρας περιγράφει ότι έχει παρατηρήσει να θεωρείται ως αξιόπιστη πηγή το συνολικό περιβάλλον του διαδικτύου και αυτό να ισχυροποιεί τις πεποιθήσεις των ατόμων για την αξιοπιστία των πληροφοριών που αντλούν από αυτό. Η αξιοπιστία των πληροφοριών του διαδικτύου συγκρίνοντας με την αξιοπιστία των πληροφοριών μιας

βιβλιοθήκης φαίνεται να δημιουργεί προβληματισμό και να δυσκολεύει στην επιλογή της μιας ή της άλλης συνθήκης ως αυτής με τις πιο αξιόπιστες πηγές, χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται υπεροχή του διαδικτύου (D'Esposito & Gardner, 1999).

Τέλος, ορισμένοι έφηβοι εστιάζουν στην ανούσια επικοινωνία και στο ακατάλληλο περιεχόμενο του διαδικτύου ως αρνητικά τους βιώματα, ενώ στους γονείς δεν εμφανίζονται αντίστοιχες απαντήσεις. Ως ανούσια περιγράφουν την επικοινωνία χωρίς κάποιο νόημα και την διακοπή φιλίας στην καθημερινότητα λόγω μη επαφής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση έφηβης όσον αφορά το ακατάλληλο περιεχόμενο: *«Και αυτά δεν μου αρέσει να τα βλέπω αλλά κάποιες φορές δεν τα ξεχωρίζω, έχουν έναν άλλον τίτλο οπότε πατάω»*. Η ίδια περιγράφει επίσης τις αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή της λόγω έκθεσης στο περιεχόμενο αυτό. Τέλος, δύο γονείς περιγράφουν ως αρνητική εμπειρία των εφήβων στο διαδίκτυο την σύγχυση του πραγματικού με το εικονικό, δηλαδή την υποκατάσταση της πραγματικής ζωής από το διαδίκτυο.

3.1.5.1 Γονεϊκή διαμεσολάβηση στην χρήση του διαδικτύου

Ο άξονας διερευνά τις αντιλήψεις γονέων και εφήβων σχετικά με την διαμεσολάβηση των γονέων στην διαδικτυακή χρήση από τους εφήβους. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν αντίστοιχα σε γονείς και εφήβους είναι «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε πώς αντιδράτε όταν ο/η (όνομα) χρησιμοποιεί το internet?» και «Θα μπορούσες να μου περιγράψεις πώς αντιδρά ο γονιός σου όταν χρησιμοποιείς το internet?».

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα είναι η αποτύπωση αντιλήψεων και εμπειριών γονέων και εφήβων σχετικά με την γονεϊκή διαμεσολάβηση και η σύγκρισή τους. Γονείς και έφηβοι περιέγραψαν προσωπικές εμπειρίες και υπήρχαν αρκετές συγκλίσεις και συστοιχίες στις αφηγήσεις τους. Παρατίθενται οι κατηγορίες που προέκυψαν:

ΓΟΝΕΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΓΟΝΕΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	Με είδε στο κινητό μου και με ρώτησε «Έχεις τελειώσει τα μαθήματά σου?» E1, ♀, 15, 3h (♀1)	Δίνω δέκα λεπτά ακόμα να τελειώσει το επεισόδιο M1, 48 (♀1)
	Κάθομαι λίγο πιο πολύ στο internet με αποτέλεσμα να μου λέει να βγω E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	Όταν βλέπω ότι είναι αρκετή ώρα της λέω να σταματήσει P6, 55 (♀ 6)
	Πιστεύω με εμπιστεύεται γιατί της έχω δείξει τι κάνω E3, ♂, 15, 2h (♀3)	Από τα κινητά τους τηλέφωνα έχουν συνέχεια πρόσβαση, είναι ανεξέλεγκτο M4, 49 (♂4)
	Τώρα άμα με δούνε, η μητέρα μου θα πει «πάλι εκεί είσαι?» E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	
ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕ-ΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	Θα προτιμήσω να κάτσω στο internet, θα τσακωθώ μαζί του E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	Οργή, το κλασικό πια παίρνω το κινητό P5, 52 (♀ 5)
	Αντί να διαβάσω κάθομαι στο internet, αυτό θα μπορούσε να φέρει αντιπαράθεση E3, ♂, 15, 2h (♀3)	Διένεξη, όταν βλέπω ότι προσκολλάται M3, 44 (♂3)
		Εκνευρίζομαι όταν έχει μπει πιο πολύ χρόνο από όσο θέλουμε οι μεγάλοι P2, 61 (♂ 2)
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	Αντιδρά λογικά, γιατί πλέον χρησιμοποιεί και αυτή το internet E4, ♂, 16, 2h (♀ 4)	
	Τώρα που ασχολείται πιστεύω ότι με καταλαβαίνει E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	

3.1.5.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την γονεϊκή διαμεσολάβηση στο διαδίκτυο

Οι περισσότεροι γονείς και έφηβοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως έλεγχο την γονεϊκή διαμεσολάβηση στην διαδικτυακή χρήση των εφήβων. Ο Dowdell (2011) βρήκε ότι οι περισσότεροι γονείς βάζουν κανόνες στο περιβάλλον του σπιτιού με σκοπό την προστασία των εφήβων από διαδικτυακούς κινδύνους. Ωστόσο, ο καθορισμός κανόνων μπορεί να μην γίνεται πάντα κατανοητός από τα παιδιά στην καθοδήγησή τους (Livingstone 2003). Ο έλεγχος μέσα από τις αφηγήσεις των

περισσότερων συμμετεχόντων γίνεται αντιληπτός ως επίβλεψη της χρήσης και καθορισμού των χρονικών ορίων χρήσης. Ο έλεγχος μοιάζει να γειτνιάζει με το παραδοσιακό μοντέλο της θέσπισης κανόνων στην χρήση του διαδικτύου, όπου τα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται καλά σε ένα σύνολο σταθερών κανόνων των γονέων σχετικά με τον χρόνο χρήσης, την ενεργητική παρακολούθηση και τον περιορισμό σε συγκεκριμένα περιεχόμενα του διαδικτύου (Bumpus & Werner, 2009). Ωστόσο, ο γονεϊκός έλεγχος φάνηκε να συσχετίζεται με το αίσθημα ελέγχου που βιώνουν οι έφηβοι, το οποίο όσο πιο έντονο είναι τόσο επιδρά αρνητικά στην προσαρμογή τους (Kerr & Stattin, 2000).

Ένας έφηβος περιγράφει χαρακτηριστικά *«Πιστεύω ότι με εμπιστεύεται γιατί της έχω δείξει και τι κάνω και πώς το χρησιμοποιώ οπότε δεν μου λέει κάτι. Ξέρει όταν μπαίνω στο you tube τι ακριβώς βλέπω ή στο facebook με ποιους γίνομαι φίλος»*. Ο ρόλος του γονέα στον έλεγχο που ασκούν παρουσιάζεται ισχυρός και μάλιστα όσο πιο ενημερωμένοι είναι απέναντι στους κινδύνους τόσο περισσότερο έλεγχο ασκούν (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007). Στις περισσότερες αποκρίσεις των συμμετεχόντων ο έλεγχος φαίνεται να λειτουργεί σε έδαφος αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ εφήβου και γονέα. Τέλος, φαίνεται να υπάρχει συστοιχία στο περιεχόμενο των απαντήσεων κάθε εφήβου και του γονέα του.

Η αντιπαράθεση και σύγκρουση περιγράφεται ως άλλος τρόπος διαμεσολάβησης από μερικούς γονείς και έφηβους. Οι γονείς συγκρούονται με τα παιδιά τους όταν δαπανούν υπερβολικό χρόνο στο διαδίκτυο και παραμελούν τις υποχρεώσεις τους. Ένας πατέρας περιγράφει *«Θεωρείς ότι δεν ασχολείται συστηματικά και στον χρόνο που απαιτείται για κάτι, εξ αιτίας του internet. Και εκεί πέρα του θυμώνεις, εγώ του φωνάζω, τον επιπλήττω»*. Η σύγκρουση ή αντιπαράθεση φαίνεται να σχετίζεται με την αντίληψη που αφορά τον υπερβολικό διαδικτυακό χρόνο, όπως αυτός εμφανίστηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στον ερευνητικό άξονα των αρνητικών διαδικτυακών εμπειριών. Στην παραμέληση υποχρεώσεων ένας έφηβος και μια μητέρα απαντούν με ίδιο τρόπο όσον αφορά σε διένεξη που δημιουργείται όταν ο πρώτος παραμελεί το σχολικό διάβασμα για το διαδίκτυο. Οι συγκρούσεις γονέων και εφήβων συμβαίνουν κυρίως όταν οι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για κοινωνικούς σκοπούς και ψυχαγωγία και όχι όταν το χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Mesch, 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι από όλες τις αφηγήσεις των γονέων όσον αφορά στις συγκρούσεις, λείπει το έδαφος της συνδιαλλαγής μεταξύ εφήβου και γονέων.

Σε έρευνα του Mesch (2006), διαπιστώθηκε ότι σε πολλές οικογένειες εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων και όταν οι αντιλήψεις των γονέων είναι εστιασμένες κυρίως στις αρνητικές συνέπειες του διαδικτύου, οι συγκρούσεις αυτές αυξάνουν. Οι συγκρούσεις επίσης μπορεί να οφείλονται σε τριβές που εμφανίζονται στα παραδοσιακά μοτίβα γονεϊκών ρόλων, στα οποία η εξοικείωση και εξειδίκευση των εφήβων με το διαδίκτυο αντιτίθεται σε ρόλους αυθεντίας των γονέων προκαλώντας και διαγενεαλογικές συγκρούσεις (Mesch, 2006). Δηλαδή οι έφηβοι συχνά είναι πιο καταρτισμένοι σε τεχνολογικά και διαδικτυακά θέματα σε σημείο που μπορούν να παρέχουν σχετική βοήθεια στους γονείς τους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τους οικογενειακούς ρόλους (Sybrahmanyam et al., 2001).

Η κατανόηση είναι μια ξεχωριστή κατηγορία που περιγράφηκε από δύο εφήβους. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία οποιασδήποτε σχετικής αναφοράς στις αφηγήσεις των γονέων. Οι δύο έφηβοι περιγράφουν ότι οι γονείς τους κατανοούν την διαδικτυακή ενασχόλησή τους, αποδίδοντάς το στο γεγονός ότι και οι ίδιοι οι γονείς τους χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. *«Γενικά και τώρα που ασχολείται πιστεύω ότι με καταλαβαίνει. Τώρα τουλάχιστο που ασχολείται, βλέπει πώς είναι»*, περιγράφει μια έφηβη. Σε έρευνα των Livingstone & Bober (2006), φάνηκε ότι οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους είναι υποστηρικτικοί στην διαδικτυακή χρήση, όταν τους βοηθούν, τους προτείνουν ιστοσελίδες, δηλαδή μοιράζονται μεταξύ τους τις εμπειρίες τους.

3.1.6.1 Κίνητρα χρήσης του διαδικτύου από εφήβους

Ο ερευνητικός άξονας της αντίληψης των κινήτρων χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους διερευνά τους παράγοντες που κινητοποιούν τους εφήβους να μπουν στο διαδίκτυο. Οι ερωτήσεις «Θα μπορούσες να μου περιγράψεις ποια πράγματα ή ποιες συνθήκες σε κάνουν να μπει στο internet?» και «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε ποια πράγματα ή ποιες συνθήκες τον/την κάνουν να μπει στο internet?» διατυπώθηκαν αντίστοιχα σε εφήβους και γονείς. Ακολουθούν οι κατηγορίες που προέκυψαν :

ΚΙΝΗΤΡΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	Θέλω να συνομιλήσω με τους φίλους μου E1, ♀, 15, 3h (♀1)	Για να μιλήσει με τους φίλους της M1, 48 (♀1)
	Να επικοινωνήσω περισσότερο E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	Η ανάγκη του να επικοινωνήσει Π2, 61 (♂ 2)
	Επιθυμώ να επικοινωνώ διαρκώς E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	Να επικοινωνήσει με τους φίλους του στο facebook M4, 49 (♂4)
	Ξαναμπαίνω να δω αν μου έχει στείλει μήνυμα E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	Το viber Π6, 55 (♀ 6)
	Να μιλήσω με κανέναν E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	Συγκεκριμένες συνομιλίες, παροτρύνσεις από άλλους Π5, 52 (♀ 5)
Η ΣΥΝΗΘΕΙΑ	Έχει γίνει πια συνήθεια E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	Μέσα στις καθημερινές συνήθειες των εφήβων M3, 44 (♂3)
		Είναι πια κομμάτι της πραγματικότητάς της Π5, 52 (♀ 5)
ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ	Για να περάσει η ώρα μου E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	
	Όταν δεν έχω κάτι να κάνω E3, ♂, 15, 2h (♀3)	

3.1.6.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τα κίνητρα χρήσης του διαδικτύου

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin τα κίνητρα είναι δυνάμεις που κινούν το άτομο προς μία συμπεριφορά, καθορίζονται από παράγοντες εσωτερικούς και εξωτερικούς και αποτελούν κομμάτι του «ψυχολογικού χώρου» του ατόμου μαζί με τις αξίες, τις επιθυμίες, τις στάσεις και τις ανάγκες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Κατά τον Bandura (1991) τα κίνητρα πηγάζουν μέσα από την παρατήρηση των συμπεριφορών των άλλων, οι οποίες δημιουργούν θετικές ή αρνητικές προσδοκίες που έχουν δυναμική κινήτρου.

Η τάση για επικοινωνία ήταν το πιο συχνά περιγραφόμενο κίνητρο που ωθεί του εφήβους στην διαδικτυακή χρήση. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο αναδύθηκε μέσα από τις περιγραφές του συνόλου σχεδόν των συμμετεχόντων. Παράλληλα αρκετοί έφηβοι και κάποιοι γονείς περιέγραψαν την ψυχαγωγία μέσω του διαδικτύου ως κίνητρο χρήσης, ωστόσο η εστίαση θα μείνει στην επικοινωνία καθώς είτε αναπτύχθηκε από τους περισσότερους ως αποκλειστικό κίνητρο είτε αναφέρθηκε πρώτο και ακολουθούσε το κίνητρο της ψυχαγωγίας. Σε ορισμένες αφηγήσεις εφήβων παράλληλα με το εξωτερικό κίνητρο της τάσης για επικοινωνία διακρίνονται και εσωτερικά κίνητρα όπως κίνητρα επιθυμίας, ανάγκης ή συναισθημάτων όσον αφορά στην επικοινωνία. *«Η ανάγκη του να επικοινωνήσει πιστεύω, η ανάγκη του να κάνει κάτι που του αρέσει, που τον ευχαριστεί. Εγώ πιστεύω ότι είναι και ένα ηλεκτρονικό κουτσομπολιό, ίσως αντικαθιστά την δια ζώσης επαφή»*, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας πατέρας.

Η διατήρηση φιλικών σχέσεων μέσω διαδικτύου και η διαδικτυακή ψυχαγωγία είναι εποικοδομητικοί τρόποι που χρησιμοποιούν οι έφηβοι για να ρυθμίσουν προσωρινά τη διάθεσή τους ή το άγχος που βιώνουν, ειδικά όταν αυτά προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, απώλειες, ασθένειες ή από σχολικές ανησυχίες που δεν μπορούν να ελέγξουν (Leung, 2007). Η τάση για επικοινωνία των εφήβων στο διαδίκτυο βασίζεται στην ανάγκη τους για διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επηρεάζεται θετικά από την εξωστρέφειά τους, την αίσθηση αυτεπάρκειας και από τις προσδοκίες των συνομηλίκων για την διαδικτυακή χρήση (Wolfradt & Doll, 2001). Το κίνητρο της σύναψης κοινωνικών σχέσεων, της συμμετοχής σε ομάδες και γενικά της κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται και σε πιο ειδικές δραστηριότητες, όπως τα διαδικτυακά παιχνίδια με πολλούς παίκτες (Yee, 2006). Εσωστρεφείς έφηβοι προβάλλουν το κίνητρο της κοινωνικής αποζημίωσης στην δημιουργία διαδικτυακής φιλίας σε αντίθεση με τους εξωστρεφείς, εύρημα που ενισχύει την θέση ότι τα άτομα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για διαφορετικούς και σύνθετους ο καθένας λόγους που δεν σχετίζονται με γραμμικά κίνητρα (Peter et al., 2005). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι απαντήσεις κάθε εφήβου είναι σε συστοιχία και συμφωνία με αυτές του γονέα του.

Η συνήθεια ως κίνητρο, περιγράφηκε από δύο γονείς και έναν έφηβο και αφορά στην επαναλαμβανόμενη και συχνή χρήση του διαδικτύου μέσα στην διάρκεια της ημέρας σε βαθμό που έχει γίνει μια σταθερή και συστηματική συμπεριφορά. Ο Triandis (1980), προσδιορίζει τον όρο συνήθεια ως μια σειρά αυτοματοποιημένων συμπεριφορών και καταστάσεων που συμβαίνουν χωρίς να καθοδηγούνται από το

άτομο. «Συμπεριλαμβάνεται σε αυτά που θα κάνει μέσα στην ημέρα, δηλαδή όπως είναι συνήθεια ότι θα διαβάσει τα μαθήματά του, έτσι θα αξιοποιήσει και ένα μέρος του ελεύθερου χρόνου του στο διαδίκτυο», περιγράφει χαρακτηριστικά μια μητέρα. Για την συμπεριφορά της υπερβολικής διαδικτυακής χρήσης οι Larose et al., (2003), προσδίδουν τον όρο «συνήθεια» όταν τα άτομα δεν εμφανίζουν εθισμό στο διαδίκτυο, αλλά όταν μέσω του επαναλαμβανόμενο μοτίβου υποδηλώνουν έναν μηχανισμό ελλιπούς συνειδητής αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Επίσης, στα άτομα που παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια και εμφανίζουν σχετικά περιορισμένη αρνητική συμπεριφορά, τα κίνητρά τους φάνηκε να μην σχετίζονται με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες όπως το αυξημένο στρες ή η χαμηλή αυτοπεποίθηση (Kardefelt-Winther, 2014). Σε αυτές τις περιπτώσεις η συνήθεια φαίνεται να είναι πιο ταιριαστός χαρακτηρισμός και υπάρχουν διακυμάνσεις ακόμα και στο πώς τα κίνητρα της παρατεταμένης διαδικτυακής χρήσης επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση και κατ' επέκταση την συμπεριφορά των ατόμων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μοναδική σχετική απάντηση ενός εφήβου, ο οποίος περιγράφει την συνήθεια ως επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Προσδιορίζει την συνήθεια μέσω των σταδίων της αυτοπαρατήρησης και της αυτοαξιολόγησης (Larose et al., 2003), και επί της ουσίας περιγράφει τον μηχανισμό του κινήτρου που τον οδηγεί στην συμπεριφορά της επαναλαμβανόμενης διαδικτυακής ενασχόλησης.

Το να περάσει ο χρόνος προέκυψε ως κατηγορία από τις αφηγήσεις δύο εφήβων και δεν υπήρχε σε καμία από τις αφηγήσεις των γονέων. Το κίνητρο αυτό της χρήσης παρουσιάστηκε στις έρευνες που βασίστηκαν στην θεωρία της χρήσης-ικανοποίησης οι οποίες ξεκινώντας από την μελέτη των μέσων μαζικής ενημέρωσης επεκτάθηκαν και στον χώρο του διαδικτύου (Newhagen & Rafaeli, 1996; Kaye, 1998; Papacharissi & Rubin, 2000; Sheldon, 2007). Το κίνητρο του να περάσει ο χρόνος στην διαδικτυακή χρήση φαίνεται να είναι κοινό με αυτό των ακροατηρίων των ΜΜΕ (Sheldon, 2007). Όσο πιο θετικές οι αντιλήψεις για το διαδίκτυο τόσο περισσότερο τα άτομα το χρησιμοποιούν για να περάσουν το χρόνο τους, για λόγους ευκολίας και για εξατομικευμένη χρήση, σε αντιδιαστολή με τα άτομα που το χρησιμοποιούν κυρίως για αναζήτηση πληροφοριών (Papacharissi & Rubin, 2000).

3.1.7.1 Επίδραση του διαδικτύου στον χαρακτήρα του εφήβου

Στον ερευνητικό άξονα που αφορά στην επίδραση του διαδικτύου στον χαρακτήρα των εφήβων, η διερεύνηση έγινε μέσα από την ερώτηση «Μπορείς να σκεφτείς και να μου περιγράψεις πώς έχει επηρεάσει τον χαρακτήρα σου η χρήση του internet?» και «Μπορείτε να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε πώς πιστεύετε πως έχει επηρεάσει τον χαρακτήρα του/της (όνομα εφήβου) η χρήση του internet?», αντίστοιχα για εφήβους και γονείς. Σκοπός είναι η αποτύπωση βασικών πεδίων του χαρακτήρα του εφήβου που αντιλαμβάνονται έφηβοι και γονείς ότι επηρεάζονται από την χρήση του διαδικτύου, καθώς και να διαφανεί αν υπάρχουν κοινοί ή μη τόποι στις απαντήσεις τους.

Κάποιοι έφηβοι απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν επηρεάζεται ο χαρακτήρας τους, πιθανόν λόγω άμυνας που ανέπτυξαν ή λόγω της σύνθετης φύσης της ερώτησης, που προϋποθέτει ικανότητα αυτοπαρατήρησης και αυτογνωσίας. Ορισμένοι γονείς σκέφτονταν αρκετά πριν απαντήσουν ή εξέφρασαν λεκτικά ότι η θεματική αυτή είναι ιδιαίτερα σύνθετη. Παρατίθενται οι κατηγορίες που προκύπτουν μέσα από τους κωδικούς των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΩΝ	Να μου μεταδίδει κάποιες προκαταλήψεις E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	Θέλει να ταυτιστεί με το συγκεκριμένο πρότυπο M3, 44 (♂3)
	Με πήγε περισσότερο προς αυτό τον κλάδο της ιατρικής αυτή η σειρά E1, ♀, 15, 3h (♀1)	
	Βλέποντας βίντεο από το internet, είχα την παρόρμηση να χορέψω E1, ♀, 15, 3h (♀1)	
	Στο μπάσκετ έχω γίνει πιο καλός βλέποντας βιντεάκια E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	
	Πρέπει να έχεις και εσύ μια άποψη E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ	Τις περισσότερες φορές μπορεί να έχω νευρική κατάσταση E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	Επιρροή της ψυχολογικής κατάστασής της, νεύρα, απογοήτευση Π5, 52 (♀ 5)
	Μπορεί να μου αλλάξει τη διάθεση E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	<i>Είχα την κρίση να καταλάβω αυτό που μου έλεγε</i> E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	<i>Αλλάζει τον τρόπο που σκέφτονται, δεν βάζουν τις σωστές προτεραιότητες</i> M3, 44 (♂3)
	<i>Δεν θα σου δώσει κάποιο εφόδιο για πιο μετά</i> E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	<i>Όλα τα παιδιά πάσχουν από αδυναμία συγκέντρωσης</i> Π2, 61 (♂ 2)
		<i>Ο εθισμός, σου επηρεάζει και τον λόγο και την σκέψη</i> Π2, 61 (♂ 2)
		<i>Έχει μάθει περισσότερα πράγματα</i> M1, 48 (♀1)
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	<i>Το προτιμώ από πολλά άλλα πράγματα, με αποσπά</i> E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	<i>Είναι πιο ισοπεδωτικός απέναντι στους ανθρώπους</i> M3, 44 (♂3)
		<i>Τον έχει κάνει περισσότερο εμμονικό με τον αθλητισμό</i> M4, 49 (♂4)
		<i>Είναι λιγότερο ομιλητικός</i> Π2, 61 (♂ 2)
		<i>Στα αρνητικά βλέπω ότι έχει αντιστάσεις, μας τα μεταφέρει</i> Π6, 55 (♀ 6)

3.1.7.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για την επίδραση του διαδικτύου στον χαρακτήρα του εφήβου

Οι έφηβοι περιγράφουν ότι το διαδίκτυο επιδρά στην αντίληψή τους και την διαμορφώνει. Προκαταλήψεις, απόψεις, επαγγελματικές επιλογές και ενδιαφέροντα, περιγράφονται ως πεδία αντιλήψεών τους που μπορεί να επηρεαστούν από το διαδίκτυο. «Μπορώ να πω ότι αυτό με κινητοποίησε, με πήγε περισσότερο προς αυτό τον κλάδο της ιατρικής θεωρώ αυτή η συγκεκριμένη σειρά», περιγράφει χαρακτηριστικά μια έφηβη. Μία μητέρα περιέγραψε αρνητικά διαδικτυακά πρότυπα και την επιρροή τους στη ζωή των εφήβων. Ο Moscovici (1984), υποστήριξε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις κατασκευάζονται με την επικοινωνία και διαμέσου της συζήτησης και των μέσων. Έχουν το δυναμικό να αλλάξουν παγιωμένες διαδικασίες ή κοινωνικούς θεσμούς (Moscovici, 1992). Οι αντιλήψεις των εφήβων όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από το διαδίκτυο μπορεί να μετατραπούν σε αναπαραστάσεις, που καθορίζουν τον τρόπο που τοποθετούνται απέναντι σε ζητήματα που τους αφορούν. Ως αναπαραστάσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο επικοινωνίας και επίδρασης στην κοινωνία και συλλογικές επεξεργασίες γνώσης (Χρυσόχοου, 2005).

Η δεύτερη κατηγορία που αναδύθηκε αφορά στην επιρροή των συναισθημάτων και της διάθεσης των εφήβων. Μία έφηβη και ένας πατέρας, περιγράφουν αρνητικά συναισθήματα όπως η νευρικότητα: *«Τις περισσότερες φορές μπορεί να έχω νευρικότητα επειδή είμαι προσηλωμένη σε αυτό δεν θέλω να με ενοχλούν»*. Η διερεύνηση των συναισθημάτων έχει γίνει υπό το πρίσμα της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου και συγκεκριμένα οι Mitchell et al., (2009) βρήκαν ότι η ευερεθιστότητα, ο θυμός και η τάση να μειωθεί η συναισθηματική ένταση σχετίζονται με προβληματική χρήση του διαδικτύου. Όταν υπάρχει προσωποποίηση του διαδικτύου, όπως αν γίνεται αντιληπτό ως ένας «φίλος», αναδύονται συναισθήματα και καταναγκαστικές σκέψεις που οδηγούν σε συστηματική και προβληματική χρήση (Yellowlees & Marks, 2007). Μεγάλο μέρος ερευνών έχει μελετήσει τη θετική συσχέτιση της κατάθλιψης και της μοναξιάς με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου, κυρίως υπό το θεωρητικό πρίσμα της παθολογικής διαδικτυακής χρήσης (Young & Rogers, 1998; Tsai & Lin, 2003; Ghassemzadeh et al., 2008; Van Den Eijnden et al., 2008; Kim et al., 2009). Η διερεύνηση των αρνητικών συναισθημάτων στην παρατεταμένη χρήση του διαδικτύου έχει πραγματοποιηθεί κυρίως υπό το θεωρητικό πρίσμα της παθολογικής προσέγγισης.

Ένας έφηβος περιγράφει την αλλαγή της διάθεσής του όταν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και συγκεκριμένα αναφέρεται σε θετική μεταστροφή, περιγράφοντας συναίσθημα χαράς. Οι LaRose, Lin & Eastin (2003), υποστηρίζουν ότι η επαναληπτική συμπεριφορά της χρήσης του διαδικτύου ανακουφίζει το αίσθημα της αρνητικής διάθεσης, ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε φαύλο κύκλο ελλειμματικής αυτορρύθμισης κατά την κοινωνιογνωστική θεωρία. Οι Senol-Durak & Durak (2010), διερευνώντας αρνητικά και θετικά συναισθήματα βρήκαν ότι επιδρούν σημαντικά στην αντίληψη και τα γνωστικά σχήματα όσον αφορά στην προβληματική χρήση του διαδικτύου, χωρίς ωστόσο το πεδίο των συναισθημάτων να έχει αποτελέσει συστηματικό αντικείμενο έρευνας στην διαδικτυακή χρήση.

Η κατηγορία της επίδρασης στην γνωστική ανάπτυξη των εφήβων, προκύπτει από τις απαντήσεις των μισών γονέων και εφήβων. Ο Fischer (1980) υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη απαρτίζεται από δεξιότητες τις οποίες ονομάζει επίπεδα και μαζί με μετασχηματιστικούς περιβαλλοντικούς κανόνες, εξηγεί και προβλέπει τη γνωστική ανάπτυξη από τη γέννηση μέχρι την πρώιμη ενηλικίωση. Κατά τον Bandura (1994), η γνωστική διεργασία εμπεριέχει την σκέψη η οποία διαμορφώνει τις πράξεις

των ατόμων και επηρεάζεται από το αίσθημα της αυτεπάρκειας, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία.

Στην επιρροή της γνωστικής ανάπτυξης των εφήβων μέσω του διαδικτύου, οι γονείς περιγράφουν συγκεκριμένα επιρροή της σκέψης, της μαθησιακής διεργασίας, της συγκέντρωσης. Ένας έφηβος περιγράφει την επιρροή της κριτικής ικανότητας, η οποία κατά τον Bandura (1991) αποτελεί μια λειτουργία του συστήματος αυτορρύθμισης του ατόμου, που επαφίεται σε προσωπικές στάσεις και απόψεις, σκοπεύοντας στην αξιολόγηση μιας κατάστασης και στην κατεύθυνση των πράξεών του. Ο έφηβος περιγράφει την κριτική ικανότητα, δηλαδή την αξιολογητική λειτουργία, ως ένα φίλτρο των διαδικτυακών πληροφοριών που επηρεάζει την διαμόρφωση των απόψεών του. Δύο γονείς περιγράφουν ότι η χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους επηρεάζει την σκέψη τους, τον λόγο και την ικανότητα συγκέντρωσή τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η αντίληψή τους αυτή διαμορφώνεται υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας. *«Ως εκπαιδευτικός έχω μελετήσει το ζήτημα, όλα τα παιδιά τώρα πάσχουν από αδυναμία συγκέντρωσης, παιδιά που παίζουν παραπάνω από μισή ώρα στο διαδίκτυο»*, περιγράφει χαρακτηριστικά ένας πατέρας. Μια μητέρα περιγράφει το διαδίκτυο ως πηγή που επιδρά στις γνώσεις της κόρης της μέσα από την διεργασία της μάθησης.

Οι θετικές πεποιθήσεις των εφήβων για την χρήση του διαδικτύου φαίνεται να επηρεάζονται από την ενίσχυση των γονέων τους και των συνομηλίκων και όσο η ενίσχυση αυξάνεται τόσο πιο θετική άποψη και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους αποκτούν ως προς την αξία της μάθησης μέσω διαδικτύου (Veriki & Chronaki, 2008). Ωστόσο, το διαδίκτυο μέσω της ιδιαίτερης τεχνικής, επικοινωνιακής και διανοητικής του συνθετότητας αποτελεί ένα πεδίο του οποίου η έρευνα για το πως επιδρά στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να κάνει δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ των ποικίλων ψυχολογικών και κοινωνικών θεωριών που αφορούν την γνωστική ανάπτυξη παιδιών ή εφήβων (Greenfield & Yan, 2006). Αυτό σημαίνει ότι τα παραδοσιακά θεωρητικά πλαίσια που μελετούν την γνωστική ανάπτυξη χρειάζονται πολύ προσεκτική επαναπροσέγγιση και αναδιαμόρφωση όταν μελετούν το πώς επιδρά η σύνθετη φύση του διαδικτύου στην γνωστική ανάπτυξη των εφήβων. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι σε καμία κατηγορία δεν εμφανίστηκαν αντίστοιχες απαντήσεις μεταξύ κάθε εφήβου και γονέα του, εύρημα που πιθανόν αναδεικνύει την συνθετότητα του εν λόγω φαινομένου.

Η τελευταία κατηγορία περιγράφεται μέσα από τις απαντήσεις κυρίως γονέων και αφορά στην παρατήρηση της αλλαγής της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Συγκεκριμένα περιγράφουν ότι τα παιδιά τους μπορεί να αποκτούν εμμονές σε κάποιες δραστηριότητες, να είναι λιγότερο ομιλητικά ή να είναι πιο απότομα. Ωστόσο περιγράφουν και θετική επιρροή της συμπεριφοράς, όπως το να μιλούν με τους ίδιους όταν τους έχει συμβεί κάτι αρνητικό στο διαδίκτυο. *«Μπορεί να τον έχει κάνει περισσότερο εμμονικό με τον αθλητισμό. Κατά κάποιο τρόπο σε φέρνει αντιμέτωπο και με την υπερβολή του εαυτού σου. Και μένα αντίστοιχα μπορεί να με παρασύρει στο να βλέπω υπερβολικά αυτό που μου αρέσει»*, περιγράφει χαρακτηριστικά μια μητέρα.

3.1.8.1 Προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση

Ο συγκεκριμένος ερευνητικός άξονας επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις εφήβων και γονέων σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο στην εκπαίδευση. Η κοινή ερώτηση «Θα μπορούσατε να σκεφτείτε και να μου δώσετε προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το internet στο σχολείο?», στοχεύει στην σχετική εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι γονείς αποκρίθηκαν ως εκπαιδευτικοί. Φάνηκαν τόσο συγκλίσεις όσο και αποκλίσεις στο σκεπτικό γονέων-εκπαιδευτικών και εφήβων. Ακολουθούν οι κατηγορίες που προέκυψαν:

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
	ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΓΟΝΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΣΥΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΧΡΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	Να βρίσκουν πληροφορίες και να δημιουργούν όλοι μαζί E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	Εργαλεία με τα οποία θα εμπλουτίσουμε το μάθημα M4, 49 (♂4)
	Βλέπαμε ντοκιμαντέρ, είχαμε μάθει πολλά 1, ♀, 15, 3h (♀1)	Το χρησιμοποιούμε πάρα πολύ μέσα στις τάξεις M1, 48 (♀1)
	Να μας δείχνουν ταινίες εκπαιδευτικές E5, ♀, 15, >3h (♂ 5)	Υποστηρικτικό σε διδακτικά ζητήματα, μέσω άμεσης πρόσβασης σε υλικό Π5, 52 (♀ 5)
	Πιο πολλές εργασίες για πιο πολύ χρήση E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	Εργαλείο για το απρόσμενο Π6, 55 (♀ 6)
	Τεστ ή ασκήσεις E2, ♂, 15, 2h (♂ 2)	Η εικόνα εν κινήσει, ένας σημαντικός μαθησιακός παράγοντας Π2, 61 (♂ 2)
	Περεταίρω πληροφορίες στο πλαίσιο του μαθήματος E3, ♂, 15, 2h (♀3)	
ΟΜΙΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΛΟΗΓΗΣΗ	Να μιλάμε πιο πολύ μόνο για το internet, για τα social media E6, ♀, 13, 2h (♂ 6)	Να γίνουν ομιλίες ασφαλούς διαχείρισης M1, 48 (♀1)
		Διαρκής ενημέρωση για κινδύνους και ωφέλιμη χρήση M3, 44 (♂3)
		Να τους μιλήσεις πώς πρέπει να πλοηγούνται M4, 49 (♂4)
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Τα μαθήματα να διδάσκονται μέσω internet E4, ♂, 15, 2h (♀ 4)	Δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Π5, 52 (♀ 5)
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ		Η αλλαγή περιεχομένου και μεθοδολογίας χρειάζεται δουλειά M4, 49 (♂4)
		Πλαίσιο καθορισμένο με την ευθύνη του εκπαιδευτικού Π5, 52 (♀ 5)
		Αφετηρία αναζήτησης, αρκεί να είναι μέσα σε πρόγραμμα Π2, 61 (♂ 2)
ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ		Το γενικότερο πρόβλημα έλλειψης έρευνας στην εκπαίδευση M4, 49 (♂4)
		Κίνδυνος να γίνει τυποποιημένη διαδικασία Π5, 52 (♀ 5)

3.1.8.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αντιλήψεων για τις προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση

Η πλειοψηφία γονέων και εφήβων προτείνουν και περιγράφουν το διαδίκτυο ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Το σύνολο των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι το διαδίκτυο υποστηρίζει πρακτικά και εμπλουτίζει το περιεχόμενο του μαθήματος. Αντιλαμβάνονται ότι πληροφορίες, οπτικό υλικό και τεχνικά χαρακτηριστικά του διαδικτύου βοηθούν και οργανώνουν την διεργασία του μαθήματος κάνοντάς το πιο ενδιαφέρον, δημιουργικό και κατανοητό. *«Θα μπορούσε ο καθηγητής να χρησιμοποιεί το internet για να βρίσκουν πληροφορίες και να δημιουργούν όλοι μαζί μια πολύ καλή και καταρτισμένη εργασία με πολλαπλές πληροφορίες ή να εμπλουτίσει την ερευνητική εργασία κιόλας με διάφορα βίντεο από το you tube για να την κάνουν πιο ελκυστική»*, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας έφηβος. Μέσα από τις αφηγήσεις των γονέων είναι έντονη η αντίληψη ως εργαλείου δουλειάς. Αρκετοί έφηβοι και γονείς περιγράφουν την εμπειρία τους από την χρήση του διαδικτύου στην διάρκεια του μαθήματος. Φαίνεται ότι εισάγοντας το διαδίκτυο στην διδακτική ώρα δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συντονίζει παράλληλες δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος και δίνεται και στον μαθητή ποικιλία επιλογών, πηγών και υλικού για να πραγματοποιήσουν πιο σύνθετες και εμπεριστατωμένες εργασίες (Becker & Ravitz, 1999). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου στο σχολείο συνδεδεμένη αποκλειστικά με μαθησιακές δραστηριότητες και πρόσβαση σε οπτικό υλικό (Selwyn et al., 2008).

Η κατηγορία ομιλίες για την πλοήγηση, αναφέρεται σε προτάσεις γονέων που αφορούν στην ενημέρωση των παιδιών για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, βασιζόμενες κυρίως στους κινδύνους που αυτό ενέχει. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτές οι προτάσεις δόθηκαν μόνο από τις γυναίκες γονείς-εκπαιδευτικούς και τις προτείνουν ως εκπαιδευτικοί. Φαίνεται να διαφοροποιείται η απάντηση μιας έφηβης που πρότεινε να ξεκινήσει διάλογος για το διαδίκτυο, συγκεκριμένα για τα social media ή το you tube. *«Να είναι το μάθημα για το you tube ή τα social media. Ή να μιλάμε πιο πολύ μέσα στην τάξη για όλα αυτά, για το google γενικότερα, για τα social media»*, περιγράφει χαρακτηριστικά η έφηβη. Στην χάραξη των πολιτικών προστασίας των παιδιών από το διαδίκτυο, ο λόγος των τελευταίων είναι απών, με το παιδί είναι το αντικείμενο προς μελέτη. Η ευθύνη της προστασίας από τους

διαδικτυακούς κινδύνους μετατίθεται εξ ολοκλήρου στον γονεϊκό ρόλο, δημιουργώντας ένα σύστημα εφαρμογής πολιτικών με κεντρικό και μόνο ρυθμιστή τον γονέα (Oswell, 1999). Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να δυσχεραίνει τον διάλογο, ενισχύοντας παράλληλα ενημερωτικές καμπάνιες που τοποθετούν το παιδί σε παθητικό ρόλο και τον γονέα σε ρόλο διαχειριστή (Oswell, 1999).

Οι Κατερέλος και Παπαδόπουλος (2007), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με τους γονείς μαθητών ως προς την επιβλαβή χρήση του διαδικτύου, ωστόσο υιοθετούν μια φοβική στάση απέναντί του, που προτρέπει μεν τους μαθητές να το χρησιμοποιούν, όμως η προτροπή αυτή περνάει από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Σε παιδοκεντρική προσέγγιση οι Selwyn et al. (2008), υποστηρίζουν την συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στον καθορισμό των αναγκαίων περιορισμών και των κανόνων στην χρήση του διαδικτύου στο σχολείο μέσω δημοκρατικών διαδικασιών. Υποστηρίζουν επίσης ότι η χρήση του διαδικτύου στο σχολείο χρειάζεται να διαπνέεται από φιλοσοφία εξερεύνησης και όχι απαγορεύσεων, προωθώντας την συνεργατική χρήση του που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη μεταξύ σχολείου και μαθητών.

Η πρόταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου αναφέρθηκε από έναν έφηβο και έναν πατέρα, ωστόσο χαρακτηρίστηκε ως ξεχωριστή κατηγορία από την ερευνήτρια λόγω της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης διαδικτυακής δυνατότητας. Άτομα που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έχουν σχετική εμπειρία φάνηκε να έχουν πιο ανεξάρτητη και υπεύθυνη στάση στο εκπαιδευτικό αντικείμενο, ενώ όσοι έχουν αρνητικές αντιλήψεις για αυτή φάνηκε να έχουν περισσότερο την ανάγκη συντονιστή, δομής και ανατροφοδότησης και αντί της προσωπικής ευθύνης εξέφρασαν αίσθημα απομόνωσης (Howland & Moore, 2010). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει φανεί ότι η μάθηση δεν επηρεάζεται από παράγοντες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή συναισθημάτων ευχαρίστησης, ωστόσο η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνεισφέρει στην δημιουργία γενικότερου θετικού κλίματος που θα κάνει το μάθημα εξ αποστάσεως πιο ευχάριστο στους μαθητές (Mackey & Freyberg, 2010).

Η κατηγορία που αφορά στο πλαίσιο εφαρμογής της χρήσης του διαδικτύου στην εκπαίδευση περιγράφηκε μόνο από γονείς εκπαιδευτικούς. Η περιγραφή μιας μητέρας επεκτάθηκε στον ευρύτερο τρόπο εφαρμογής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των νέων τεχνολογιών, εξ ου και ο συγκεκριμένος όρος που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και στην ευθύνη του αρμόδιου υπουργείου. Ένας πατέρας τόνισε την σημασία του ρόλου

του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο χρήσης του διαδικτύου μέσα στο μάθημα. *«Εγώ μπορώ να φανταστώ 15 διαφορετικές εκδοχές του μαθήματος γύρω από τον ρατσισμό που γίνονται με τη χρήση του διαδικτύου. Άρα εκεί να έχουμε ευελιξία»*, περιγράφει χαρακτηριστικά. Ένας τρίτος συμμετέχοντας αναφέρθηκε στην προϋπόθεση ύπαρξης προγράμματος μέσα στο οποίο θα ενταχθεί η χρήση του διαδικτύου. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας έφηβος δεν αναφέρθηκε στην έννοια του πλαισίου εφαρμογής, δηλαδή δεν υιοθέτησε μια κριτική οπτική.

Βρέθηκε ότι παρόλη την θετική ανταπόκριση και προτίμηση των εκπαιδευτικών σε εφαρμογή προγραμμάτων που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως καθορίστηκαν από το αρμόδιο υπουργείο, υπήρχαν δυσκολίες και αποκλίσεις στην πρακτική εφαρμογή τους στην τάξη και χρειάστηκε να σχεδιαστεί πλάνο σε επίπεδο σχολείου ώστε να συμπεριληφθούν τα προγράμματα αυτά στην διδακτέα ύλη (Tondeur et al., 2006). Ωστόσο έχει βρεθεί ότι το σχολικό πλαίσιο είναι αφοσιωμένο σε εκπαιδευτικές πρακτικές που ήδη εφαρμόζει και διστακτικό προς τις αλλαγές, ενώ οι πιο καθοριστικές παράμετροι για την εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται στην τεχνολογία και το διαδίκτυο σε σχολικό πλαίσιο είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού για το πώς θα διδάσκεται το μάθημα, οι δεξιότητες οργάνωσης, καθώς και τεχνικές δεξιότητες στην διαχείριση του διαδικτύου (Mumtaz, 2000). Αυτά που φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, το περιορισμένο της διδακτικής ώρας και ο τρόπος που θα το εντάξουν στο καθορισμένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mumtaz, 2000; Somekh et al., 2002).

Η τελευταία κατηγορία αφορά στα μειονεκτήματα των εφαρμογών της διαδικτυακής χρήσης στην εκπαίδευση μέσα από τις αφηγήσεις δύο γονέων εκπαιδευτικών. Υιοθετώντας κριτικό πρίσμα και συγκρίνοντας με την οικεία παραδοσιακή διδασκαλία μία μητέρα εκπαιδευτικός περιγράφει σθεναρά το πρόβλημα έλλειψης έρευνας στην εκπαίδευση, και χαρακτηριστικά τοποθετείται *«Συνδέεται με το γενικότερο πρόβλημα έλλειψης έρευνας στην εκπαίδευση, δεν υπάρχουν έρευνες που να δείχνουν γιατί τελικά αποποιούμαστε την παραδοσιακή μεθοδολογία στην εκπαίδευση και στρεφόμαστε σε καινούριες μορφές»*. Ένας πατέρας εκπαιδευτικός αναφέρεται στον κίνδυνο της τυποποίησης του μαθήματος εις βάρος του περιεχομένου του. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας έφηβος δεν αναφέρθηκε σε μειονεκτήματα εφαρμογών της διαδικτυακής χρήσης στην εκπαίδευση, πιθανόν λόγω

της εστίασής τους στις σχολικές τους εμπειρίες και στην μη υιοθέτηση κριτικής σκοπιάς.

Έχει βρεθεί ότι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το μοντέλο συνεργατικής μάθησης, έχουν εμπιστοσύνη στις εκπαιδευτικές του ικανότητες, τεχνολογική εξοικείωση και θετική γνώμη για το διαδίκτυο στην εκπαίδευση, χρησιμοποιούν πιο συχνά τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους (Lin, 2008; Sang et al., 2010). Ωστόσο, η Livingstone (2012) υποστηρίζει ότι χρειάζεται να γίνει εκτεταμένη ερευνητική δουλειά έτσι ώστε να εισχωρήσουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη εκπαίδευση, πόσο μάλλον όταν αυτές έχουν μία τάση λόγω του χαρακτήρα τους να εμπεριέχουν πληθώρα εργαλείων που μπορεί να θέσουν σε αμφισβήτηση της ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, την διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών.

3.2 Σύνθεση δεδομένων με την δημιουργία σεναρίων (Β Φάση: Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων)

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η σύνθεση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ένα ενιαίο κείμενο, μια αφήγηση σύνοψης. Οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν τα σενάρια, από τα οποία το πρώτο περιγράφει τη σύνοψη των απαντήσεων των εφήβων με συχνή διαδικτυακή χρήση και το δεύτερο τις απαντήσεις των γονέων εκπαιδευτικών. Τα σενάρια βασίζονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων όπως αυτές αναδύονται μέσα από τους κωδικούς και τις κατηγορίες της μελέτης. Οι ερευνητικοί άξονες αποτελούν τον σκελετό του κάθε σεναρίου.

3.2.1 Σενάριο εφήβων

Οι έφηβοι ορίζουν το διαδίκτυο βασιζόμενοι κυρίως στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που αυτό παρέχει. Για τους ίδιους το διαδίκτυο ορίζεται ως μια δυνατότητα να συνομιλούν με άλλα άτομα από διάφορες χώρες και με φίλους, ως χώρος πληροφόρησης και σε ένα πιο περιορισμένο βαθμό ως ένας χώρος όπου υπάρχουν άπειρες δυνατότητες ή ως αποτέλεσμα εξέλιξης. Οι έφηβοι φαίνεται να

προσδιορίζουν τον ορισμό του διαδικτύου κυρίως μέσα από τις εμπειρίες τους και λιγότερο μέσα από μια εννοιολογική οπτική.

Αντιλαμβάνονται την χρήση του διαδικτύου ως μια ευκολία που τους παρέχεται στην καθημερινή τους ζωή και ως ένα μεγάλο σύνολο δυνατοτήτων που έχει το διαδίκτυο. Επίσης, μπαίνουν στο σκεπτικό να αναρωτηθούν για ποιους λόγους χρησιμοποιείται από όλους τους συνομήλικούς τους καθώς και το πώς είναι καλύτερο να χρησιμοποιείται, ώστε να αποφεύγονται πιθανοί κίνδυνοι. Ωστόσο, οι τελευταίοι αυτοί προβληματισμοί που αφορούν τον τρόπο που σκέφτονται οι έφηβοι σε ένα πιο αφηρημένο πλαίσιο όσον αφορά την χρήση του διαδικτύου, περιγράφονται από λιγότερους εφήβους, ενώ κυρίως φαίνεται να εστιάζουν σε θετικά χαρακτηριστικά της χρήσης του διαδικτύου.

Όσον αφορά στις θετικές προσωπικές εμπειρίες των εφήβων στο διαδίκτυο, οι αντιλήψεις τους συγκεντρώνονται γύρω από δύο θεματικές, αυτή της γνώσης που παρέχεται μέσω του διαδικτύου και αυτή της κοινωνικοποίησης. Οι έφηβοι όπως αναφέρουν μπορούν να διδαχθούν χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο, να ενημερωθούν, να μάθουν διάφορα πράγματα. Θετική εμπειρία αποτελεί επίσης το γεγονός ότι συνομιλούν με άτομα από διάφορα μέρη, με φίλους, βιώνουν εμπιστοσύνη στην επικοινωνία αυτή λόγω της ανωνυμίας και επί της ουσίας όπως αναφέρουν κοινωνικοποιούνται μέσα από την συγκεκριμένη διεργασία.

Οι έφηβοι στις αρνητικές τους εμπειρίες με το διαδίκτυο περιέγραψαν τόσο προσωπικές τους εμπειρίες όσο και τις απόψεις τους για το τι θεωρούν ως αρνητικές εμπειρίες. Ο υπερβολικός χρόνος στο διαδίκτυο βιώνεται από τους περισσότερους εφήβους ως αρνητική εμπειρία, καθώς όπως περιγράφουν χάνουν την ημέρα τους σε αυτό, ενώ παράλληλα θέλουν να το χρησιμοποιούν συνέχεια. Επίσης, αρνητική εμπειρία των εφήβων είναι πιθανές προσβολές που δέχονται μέσω διαδικτύου. Αφηγούνται ότι μπορεί κάποια άτομα να βρίζουν γενικά ή τους ίδιους μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Άλλες εμπειρίες που περιγράφουν αφορούν στην έκθεση των προσωπικών τους δεδομένων και στην ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας, την οποία χαρακτηρίζουν ως ανούσια και επιφανειακή. Αρκετοί έφηβοι αντιλαμβάνονται ως αρνητική εμπειρία την επικοινωνία με άγνωστα άτομα στο διαδίκτυο ως άποψη, χωρίς ωστόσο να εστιάζουν στο αν οι ίδιοι είχαν παρόμοια προσωπική εμπειρία εξαιρουμένης μίας περίπτωσης. Τέλος, μια έφηβη περιέγραψε εμπειρίες της με ακατάλληλο περιεχόμενο στο διαδίκτυο, και συγκεκριμένα τρομακτικά βίντεο.

Εάν υποτεθεί ότι οι έφηβοι έχουν μια είδους επαφή με το διαδίκτυο, οι γονείς τους ως εξωτερικά άτομα μεσολαβούν με διάφορους τρόπους σε αυτή την επαφή. Η πλειοψηφία των εφήβων συμμετεχόντων αντιλαμβάνονται την γονεϊκή παρέμβαση ως έλεγχο. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται την στάση των γονέων τους με τρόπο που οι τελευταίοι έχουν δικαίωμα να ψάξουν διαδικτυακά δεδομένα τους ή τους ρωτούν για να τους αποτρέψουν από το διαδίκτυο και να δουν αν έχουν τελειώσει με τις σχολικές τους υποχρεώσεις ή τους παρακινούν να περιορίσουν την χρήση. Επίσης, κάποιοι έφηβοι βιώνουν συγκρουσιακά και αντιπαραθετικά την μεσολάβηση των γονέων τους όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, ενώ κάποιοι άλλοι περιγράφουν ότι υπάρχει κλίμα κατανόησης μεταξύ τους το οποίο αποδίδουν στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι γονείς τους χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και καταλαβαίνουν κατ' επέκταση την συγκεκριμένη εμπειρία.

Το βασικό κίνητρο που παρακινεί του εφήβους να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αφορά στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ανάγκη να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους. Η αλληλεπίδραση με τους διαδικτυακούς φίλους φαίνεται να είναι σημαίνον κίνητρο των εφήβων ώστε να μουν στο διαδίκτυο. Επίσης, δύο ακόμη λόγοι που τους παρακινούν να μουν στο διαδίκτυο είναι για να περάσει η ώρα τους όταν δεν έχουν να ασχοληθούν με κάτι άλλο και όπως αναφέρει ένας συμμετέχοντας η συνήθεια, δηλαδή η τάση να μπαίνει συνεχώς στο διαδίκτυο με σκοπό να χαλαρώσει.

Όσον αφορά στο πώς επιδρά το διαδίκτυο στον χαρακτήρα των εφήβων οι περισσότεροι απάντησαν ότι τους διαμορφώνει ποικίλες αντιλήψεις όσον αφορά διάφορες θεματικές, όπως επαγγελματικές επιλογές, αθλητικές επιδόσεις, επιρροή απόψεων και μετάδοση προκαταλήψεων. Επίσης, περιέγραψαν ότι το διαδίκτυο επιδρά στο συναίσθημά τους, δηλαδή μπορεί να νιώθουν νευρικότητα ή μπορεί να τους αλλάξει την διάθεση με θετικό τρόπο, καθώς και στην γνωστική τους ανάπτυξη, αναφέροντας ότι εξασκεί την κριτική τους ικανότητα. Τέλος, επηρεάζει την συμπεριφορά τους καθώς μπορεί να το προτιμούν από άλλες δραστηριότητες και γενικά να τους αποσπά.

Στο πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το διαδίκτυο στην εκπαίδευση όλοι οι έφηβοι εστίασαν στην εισαγωγή του διαδικτύου στην διδακτική ώρα και στην αξιοποίησή του ποικιλοτρόπως. Συγκεκριμένα, προτείνουν συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο, ομαδικές και ατομικές εργασίες μέσω διαδικτύου, προβολή εκπαιδευτικών βίντεο, ταινιών και ντοκιμαντέρ. Περιγράφηκε επίσης ότι μπορεί να

αξιοποιηθεί σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι έφηβοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαίδευση κυρίως υπό το πρίσμα του τεχνολογικού μέσου και πώς αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην διδακτική πράξη. Μεμονωμένα αναφέρθηκε η πρόταση να ξεκινήσει διάλογος μεταξύ μαθητών και καθηγητών πάνω σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του διαδικτύου, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή οι μηχανές αναζήτησης και γενικότερα πάνω στο διαδίκτυο.

3.2.2 Σενάριο γονέων

Για τους γονείς το διαδίκτυο ορίζεται κυρίως ως χώρος από όπου μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και γνώση, καθώς εστιάζουν στο τεράστιο πλήθος τους και στο ότι μπορούν εύκολα να τις βρουν. Περιγράφουν το διαδίκτυο ως ένα νέο επίτευγμα της εξέλιξης, ως μια απαραίτητη δραστηριότητα στην καθημερινότητα, ως μια επανάσταση με στοιχεία καινοτομίας και εξυπηρέτησης. Επίσης, το ορίζουν τονίζοντας τα χαρακτηριστικά της αμεσότητας και ταχύτητας, στοιχεία που προκύπτουν από μια σύγκριση με βιώματά τους από το παρελθόν όπου δεν υπήρχε το διαδίκτυο. Σε αφήγηση γονέα τονίζεται η εισβολή της εικόνας στη καθημερινότητα μέσα από μια ιστορική αναδρομή και εις βάρος του λεξιλογικού πλούτου. Με τον περιεκτικό όρο της λεξιπενίας προσδιορίζει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του διαδικτύου, δηλαδή μια επιφανειακή προσέγγιση.

Για την χρήση του διαδικτύου οι γονείς κυρίως μπαίνουν σε ένα σκεπτικό σύγκρισης με παλαιότερα μέσα, όπως η τηλεόραση, ή μιας διαγενεαλογικής σύγκρισης, δηλαδή πώς το βλέπουν οι ενήλικες και πώς τα παιδιά. Εστιάζουν σε διαφορές που διακρίνουν στην χρήση του διαδικτύου, όπως το ότι σε σχέση με την τηλεόραση στο διαδίκτυο η χρήση είναι εξατομικευμένη ή ότι τα παιδιά δεν διαθέτουν την ωριμότητα των ενηλίκων ώστε να αξιοποιήσουν τη γνώση του διαδικτύου. Επίσης, περιγράφουν το χαρακτηριστικό της ευκολίας της χρήσης, καθώς και συγκεκριμένες καινοτόμες δυνατότητες όπως αυτή της ζωντανής συμμετοχής του χρήστη σε ομάδες ή της τηλεργασίας.

Οι γονείς αφηγούμενοι το πώς αντιλαμβάνονται τις θετικές εμπειρίες των εφήβων παιδιών τους στο διαδίκτυο εστιάζουν όλοι στην γνώση που αυτό τους παρέχει. Η γνώση αυτή όπως περιγράφουν αφορά προσωπικά ενδιαφέροντα των εφήβων, πληροφορίες, ιδέες και διάφορα ερεθίσματα που χωρίς το διαδίκτυο δεν θα

έβλεπαν αλλού. Σύμφωνα με τους γονείς εμπλουτίζονται οι γνωστικοί ορίζοντες των εφήβων. Άλλη θετική εμπειρία των εφήβων στο διαδίκτυο, υπό το πρίσμα των γονέων, είναι η ευκολία που τους παρέχει στην επικοινωνία τους. Οι γονείς δηλαδή αξιολογούν ως θετική την εμπειρία της διαδικτυακής επικοινωνίας των εφήβων και των κοινωνικών τους επαφών. Επίσης, μεμονωμένα αναγνωρίζεται ως θετική εμπειρία η επιβεβαίωση που οι έφηβοι παίρνουν μέσα από το διαδίκτυο.

Όλοι οι γονείς αντιλαμβάνονται ως βασική αρνητική εμπειρία των εφήβων στο διαδίκτυο τον υπερβολικό χρόνο που δαπανούν σε αυτό. Λόγω αυτής περιγράφουν ότι οι έφηβοι παραμελούν βασικές ανάγκες και υποχρεώσεις και δημιουργείται τριβή στη σχέση τους, καθώς και ότι οι έφηβοι αδυνατούν να οριοθετήσουν τον χρόνο χρήσης. Οι γονείς γενικά αντιλαμβάνονται ότι ο υπερβολικός χρόνος στο διαδίκτυο είναι κυρίως χαμένος και όχι εποικοδομητικός για τους εφήβους. Η επαφή και εξαπάτηση από ενήλικα, άγνωστα άτομα είναι ακόμα μια αρνητική εμπειρία που οι γονείς θεωρούν ότι μπορεί να έχουν οι έφηβοι μέσω διαδικτύου, χωρίς ωστόσο να περιγράφουν ή να γνωρίζουν αν τα παιδιά τους είχαν σχετικές εμπειρίες. Αντίθετα, οι γονείς περιγράφουν ότι τα έφηβα παιδιά τους είχαν εμπειρίες όπου μέσα από το διαδίκτυο δέχονταν αρνητικά σχόλια και προσβολές, πράγμα που πιθανόν να σημαίνει ότι οι έφηβοι τέτοιου είδους αρνητικά βιώματα συνήθως τα επικοινωνούν με τους γονείς τους. Επίσης, ορισμένοι γονείς αναφέρουν την έκθεση των προσωπικών δεδομένων των εφήβων στο διαδίκτυο ως μια δυνητικά αρνητική και επικίνδυνη συνθήκη. Αξιοσημείωτο είναι ότι ως αρνητική εμπειρία αρκετοί γονείς περιγράφουν την αναξιοπιστία των διαδικτυακών πηγών πληροφόρησης, συνδέοντάς το κυρίως με την προσωπική χρήση των ιδίων και όχι των παιδιών τους, εκτός από ένα γονέα. Τέλος, για τους γονείς η υποκατάσταση της πραγματικής ζωής με αυτή της εικονικής του διαδικτύου, αποτελεί επίσης για τους ίδιους μια αρνητική εμπειρία των εφήβων.

Οι γονείς αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο μεσολαβούν στην χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους με δύο τρόπους: οι μισοί από τους συμμετέχοντες μέσω του ελέγχου που ασκούν και οι άλλοι μισοί μέσω συγκρουσιακών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, εκφράζουν τον έλεγχο μέσω ορίων που θέτουν στην χρήση του διαδικτύου και λεκτικών προτροπών, ή παρατηρούν ως εκπαιδευτικοί με έκπληξη και ανησυχία την ανεξέλεγκτη διαδικτυακή χρήση που κάνουν οι μαθητές στο σχολείο. Όσον αφορά στις συγκρούσεις και τις διενέξεις μεταξύ εφήβων και γονέων, αυτές ξεκινούν όταν οι τελευταίοι νιώθουν συναισθήματα οργής και

εκνευρισμού όταν τα παιδιά τους δαπανούν υπερβολικό χρόνο στο διαδίκτυο ή προσκολλώνται.

Για σχεδόν όλους τους γονείς τα κίνητρα των εφήβων να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο αφορούν την αναγνώριση της ανάγκης τους να επικοινωνήσουν με τους συνομήλικους και φίλους τους. Επίσης, περιγράφουν ως κίνητρο την συνήθεια που έχουν αποκτήσει οι έφηβοι να μπαίνουν στο διαδίκτυο σε καθημερινή βάση, δηλαδή είναι πια ένα βασικό κομμάτι της πραγματικότητάς τους.

Αναφορικά με το πώς επιδρά το διαδίκτυο στον χαρακτήρα των εφήβων οι περισσότεροι εστιάζουν σε αλλαγές στην συμπεριφορά των εφήβων. Συγκεκριμένα, παρατηρώντας τα παιδιά τους διαπιστώνουν ότι μπορεί να είναι πιο ισοπεδωτικά, πιο εμμονικά με συγκεκριμένα ενδιαφέροντά τους ή λιγότερο ομιλητικά εξαιτίας της χρήσης του διαδικτύου. Επίσης, περιγράφουν και θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά όπως το μοίρασμα και την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς όταν τους συμβεί κάτι αρνητικό στο διαδίκτυο. Επίσης, περιγράφουν την επίδραση που ασκεί το διαδίκτυο στη γνωστική τους ανάπτυξη, κυρίως μέσα από ένα αρνητικό πρίσμα και με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα αλλάζει τον τρόπο σκέψης και τον λόγο των εφήβων, αποπροσανατολίζει από προτεραιότητές τους, εθίζει και τους δυσκολεύει στην ικανότητα συγκέντρωσής τους. Σε μια εξαίρεση γονέα διατυπώθηκε η άποψη ότι ο έφηβος έχει μάθει περισσότερα πράγματα μέσω του διαδικτύου. Τέλος, γίνεται αναφορά στην ταύτιση των εφήβων με αρνητικά πρότυπα μέσα από το διαδίκτυο και στην αρνητική ψυχολογική επιρροή που αυτό ασκεί σε εφήβους, όπως πρόκληση νεύρων και απογοήτευση.

Οι προτάσεις που όλοι οι γονείς αναφέρουν για το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο στο σχολείο αφορούν στην χρησιμότητά του ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα οι γονείς απαντούν αποκλειστικά με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Το διαδίκτυο ως εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να εμπλουτίσει την διδακτική ώρα, να υποστηρίξει το μάθημα μέσω άμεσης πρόσβασης σε διδακτικό υλικό, να χρησιμοποιηθεί για απρόσμενες απορίες του μαθητή που δεν γνωρίζει ο καθηγητής ή να προβληθούν εκπαιδευτικά βίντεο. Επίσης, μόνο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιγράφουν το να πραγματοποιηθούν ενημερωτικές ομιλίες στο σχολείο τόσο για την ασφάλεια και τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο όσο και για το πώς πρέπει να πλοηγούνται τα παιδιά ώστε να διακρίνουν τα αξιόπιστα στοιχεία που υπάρχουν σε αυτό. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την χρήση του διαδικτύου στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση και την μεγάλη διευκόλυνση που παρέχει σε ορισμένους μαθητές.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν την ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, το οποίο σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους είτε είναι ευθύνη κυρίως του αρμόδιου υπουργείου να τεθεί, είτε μπορεί να καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή απλά να μπει σε ένα πρόγραμμα εφαρμογής στο σχολείο. Σημαντικά είναι, επίσης, τα μειονεκτήματα των εφαρμογών που τονίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα αναφέρουν την έλλειψη σχετικών ερευνών στο ελληνικό σχολείο για το πώς θα ωφεληθεί η εκπαιδευτική διεργασία από τη χρήση των νέων τεχνολογιών συγκρίνοντας με μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας, καθώς και τον κίνδυνο η διαδικτυακή χρήση να εισάγει το μάθημα σε μια τυποποιημένη διαδικασία. Κοινή συνιστώσα που υπογραμμίζει τα συγκεκριμένα μειονεκτήματα είναι ο προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πέραν της σχολικής τάξης, αναφέρονται πλέον σε νέες τεχνολογίες και όχι αποκλειστικά στο διαδίκτυο, κάτι που πιθανόν να υποδηλώνει μια γενίκευση της σκέψης τους επί του θέματος και μια ενιαία αντίληψη στα ποικίλα ψηφιακά και τεχνολογικά μέσα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Γονείς και έφηβοι ορίζουν το διαδίκτυο ως έναν κόσμο πληροφοριών. Τονίζουν το μέγεθος και την ευκολία στην πληροφόρηση. Η πληροφορία ως σημαντικό διαδικτυακό χαρακτηριστικό, επαναλαμβάνεται και σε άλλους ερευνητικούς άξονες από το σύνολο των συμμετεχόντων. Οι γονείς συγκρίνουν την διαδικτυακή χρήση των εφήβων με αυτή των ενηλίκων καθώς και την χρήση διαδικτύου με μέσα προηγούμενων ετών, όπως την τηλεόραση. Υποθετικά αυτό συμβαίνει γιατί έχοντας περισσότερα πλαίσια αναφοράς και διαφορετικές εμπειρίες, υιοθετούν μια κριτική ματιά όσον αφορά στην διαδικτυακή χρήση από τους εφήβους αλλά και γενικότερα, όπως θα περιγραφεί στην συνέχεια. Το σκεπτικό σύγκρισης που υιοθετούν φαίνεται να επηρεάζεται από την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και να βασίζεται σε έναν σαφή διαγενεαλογικό διαχωρισμό ενηλίκων και παιδιών.

Η κοινωνικοποίηση των εφήβων μέσω του διαδικτύου αποτελεί μια σημαντική διάσταση στις απαντήσεις και αντιλήψεις γονέων και εφήβων. Σημαίνοντα κοινά ευρήματα που σχετίζονται με την διαδικτυακή κοινωνικοποίηση των εφήβων, εμφανίζονται στις απαντήσεις γονέων και εφήβων στους ερευνητικούς άξονες των κινήτρων διαδικτυακής χρήσης και των θετικών διαδικτυακών εμπειριών των εφήβων. Σχεδόν όλοι οι γονείς και οι έφηβοι αναγνωρίζουν ως βασικό κίνητρο της διαδικτυακής χρήσης των εφήβων την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν και προσδιορίζουν ως θετική εμπειρία την κοινωνικοποίηση μέσω του διαδικτύου. Ωστόσο οι έφηβοι διαφοροποιούνται στον άξονα του ορισμού του διαδικτύου, καθώς φαίνεται ότι η διαδικτυακή επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί θεμέλιο λίθο στην αντίληψή τους, κάτι που δεν εμφανίζεται στις απαντήσεις των γονέων στον συγκεκριμένο άξονα. Οι γονείς περιγράφουν την κοινωνικοποίηση μέσω του διαδικτύου μόνο σε ερευνητικούς άξονες που περιλαμβάνουν τις εμπειρίες των εφήβων παιδιών τους και φαίνεται να μην έχει ουσιαστικό και πρωταρχικό ρόλο στην αντίληψη των ίδιων, αναγνωρίζοντας ωστόσο την σημασία που έχει για τους εφήβους. Επιπρόσθετα μια ενδιαφέρουσα παράμετρος που διατυπώθηκε μόνο από εφήβους, είναι ότι όταν αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς κατανοούν το διαδικτυακό

βίωμα των εφήβων και όταν και οι ίδιοι οι γονείς τους χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, η μεταξύ τους επικοινωνία αναφέρουν ότι βελτιώνεται.

Η πιο αγαπημένη και πιο συχνά χρησιμοποιούμενη δραστηριότητα των εφήβων στο διαδίκτυο είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Livingstone, 2003; Tsitsika et al., 2014). Τα ευρήματα αυτά πιθανόν να υποδηλώνουν την μεγάλη επένδυση των εφήβων στην συγκριμένη δραστηριότητα, στοιχείο που διαμορφώνει αντίστοιχα και τις αντιλήψεις τους, όπως διαφαίνεται από τις σχετικές απαντήσεις τους. Υπό το πρίσμα της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ισχύς της μάθησης μέσω παρατήρησης για την δημιουργία ή μη του αισθήματος της αυτεπάρκειας (Bandura, 1994). Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει επεξήγηση της κοινής αντίληψης για την σημασία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ως ένας παράγοντας μάθησης μέσω παρατήρησης των συνομηλίκων που ενισχύει την αντίληψη της ικανότητας και του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια διαδικτυακή ομάδα ή κοινότητα και κατ' επέκταση ενισχύει την αυτεπάρκεια των εφήβων όσον αφορά στην συγκεκριμένη ικανότητα.

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος είναι η επικοινωνία με τους συνομηλίκους που πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συγκεκριμένα στο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας διαμορφώνεται ο χαρακτήρας των εφήβων και ο αυτοπροσδιορισμός τους εξαρτάται από τις σχέσεις και την επικοινωνία με τους συνομηλίκους. Αναπτυξιακά οι έφηβοι αναμένουν από τα άλλα πρόσωπα να εστιάσουν στο δικό τους πλαίσιο αναφοράς μέσω της τάσης του εγωκεντρισμού τους (Elkind, 1967). Η τάση αυτή διαμορφώνεται περισσότερο μέσω των κοινωνικών συνδιαλλαγών τους παρά ως αποτέλεσμα της γνωστικής τους ανάπτυξης (Lapsley, 1993, Lapsley & Murphy, 1985) και έχει το δυναμικό να επεκταθεί και στην ιδιοσυγκρασία του ενήλικα (Frankenberger, 2000). Έτσι ο ρόλος της επικοινωνίας στην ζωή και την ανάπτυξη του εφήβου αποτελεί δομικό στοιχείο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Επίσης, η επικοινωνία και κοινωνικοποίηση των εφήβων μέσω του διαδικτύου φαίνεται να εξαρτάται τόσο από χαρακτηριστικά στοιχεία των εφήβων, όπως την εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, το αίσθημα της αυτεπάρκειας, τα συναισθήματα (Peter et al., 2005; Wolfradt & Doll, 2001; Leung, 2007), όσο και από κοινωνικά στοιχεία όπως τις προσδοκίες των συνομηλίκων (Wolfradt & Doll, 2001) ή τη μίμηση (Bandura, 1991).

Μια ακόμα ερευνητική διάσταση είναι το φοβικό συναίσθημα που φαίνεται να αναδύεται τόσο μέσα από το περιεχόμενο των περιγραφών των γονέων όσο και μέσα

από την έκτασή τους, όσον αφορά στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων. Οι γονείς παρατηρούν και περιγράφουν την καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών τους ή γενικά των εφήβων μαθητών, με το φαινόμενο του παρατεταμένου διαδικτυακού χρόνου να τους προκαλεί έντονη ανησυχία και δυσαρέσκεια. Για παράδειγμα η έντονη ανησυχία που εκφράζουν όταν περιγράφουν την εμπειρία του παρατεταμένου χρόνου διαδικτυακού χρήσης των εφήβων, πιθανόν να αιτιολογείται από ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι ο αυξημένος χρόνος στο διαδίκτυο είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που προμηνύουν γενικευμένη προβληματική χρήση ή εθισμό (Mitchell et al., 2009). Έτσι οι γονείς μπορεί να συνδέουν άμεσα τον παρατεταμένο διαδικτυακό χρόνο με τον κίνδυνο εθισμού. Επίσης, και οι έφηβοι αναγνωρίζουν ως αρνητικό στοιχείο τον παρατεταμένο χρόνο διαδικτυακής χρήσης, ωστόσο φαίνεται να τον συνδέουν με πρόκληση τριβών και προβλημάτων στην οικογένεια (Dowdell, 2011), χωρίς να ανησυχούν και να φοβούνται στον ίδιο βαθμό με τους γονείς τους. Τέλος, στις απαντήσεις και των γονέων και των εφήβων υπάρχει ποικιλία στα περιεχόμενα των αρνητικών διαδικτυακών εμπειριών σε σύγκριση με τις πιο στοχευμένες και περιορισμένες περιγραφές τους στον άξονα των θετικών εμπειριών. Αυτό φαίνεται και από την πληθώρα των κατηγοριών που προκύπτουν μέσα από την ανάλυση στα ευρήματα των αρνητικών εμπειριών.

Επίσης, διαφαίνεται η επιρροή κοινωνικών αναπαραστάσεων από τα MME στην αντίληψη γονέων και εφήβων όσον αφορά στις αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων. Αρκετοί γονείς και έφηβοι φάνηκε να μην περιγράφουν άμεσα αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων, αλλά να περιγράφουν ακραίες ιστορίες επικίνδυνων καταστάσεων στο διαδίκτυο που είτε αφορούν άλλους εφήβους είτε ιστορίες από τα MME. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι αναδυόταν συναίσθημα φόβου, το οποίο μεταβιβαζόταν στους συμμετέχοντες από τα MME, αλλά και στην ίδια μέσω των συμμετεχόντων. Έχει βρεθεί ερευνητικά ότι στις περιπτώσεις διαδικτυακής επαφής με αγνώστους, η επίδραση των MME στην διάδοση του συγκεκριμένου κινδύνου είναι μεγάλη και δεν υποστηρίζει την πρόληψη αυτών των φαινομένων, καθώς ο τρόπος με τον οποίο προβάλλονται είναι ακραία κινδυνολογικός και αναφέρεται χαρακτηριστικά και αποκλειστικά σε «παιδιά - αθώα θύματα», ενισχύοντας παράλληλα το κοινωνικό στίγμα των ατόμων που έχουν κακοποιηθεί από αγνώστους (Wolak et al., 2008; Dowell, 2009). Πρόκειται για έναν εσφαλμένο τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών που αφορά τους κινδύνους της

διαδικτυακής χρήσης με έντονα φοβικό υπόβαθρο και μεγαλοποιημένη εικόνα του προβλήματος, χρησιμοποιώντας περιγραφές μεμονωμένων περιστατικών-μαρτυριών. Κατ' επέκταση ο εσφαλμένος τρόπος μετάδοσης από τα MME μπορεί να δημιουργεί εσφαλμένες αντιλήψεις, ακόμα και πεποιθήσεις ή και μύθους σχετικά με την ενημέρωση για τους κινδύνους της διαδικτυακής χρήσης.

Προσωπικές ενέργειες και απόψεις των ατόμων και ερεθίσματα από τις κοινωνικές δομές λειτουργούν αλληλεπιδραστικά στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου σχήματος αιτιολογίας (Bandura, 2001). Το σχήμα αυτό σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία, ονομάζεται τριαδικό σχήμα αμοιβαίας αιτιολογίας και περιλαμβάνει αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Bandura, 2001), και μπορεί να επεξηγήσει την διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων των συμμετεχόντων γονέων. Έτσι με μια προσεκτικότερη ματιά και όσον αφορά στην διαδικτυακή κακοποίηση από αγνώστους, έρευνες έχουν δείξει ότι ένας από τους συνηθέστερους χώρους δράσης των εκβιαστών είναι το σχολείο και τα θύματα είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν τις απειλές καθώς οι δράστες είναι μορφωμένοι, τεχνολογικά εξοικειωμένοι, μπορεί και συνομήλικοι, εύρημα που φαίνεται να μην συμφωνεί με τις υπάρχουσες αντιλήψεις που μεταδίδουν τα MME για το προφίλ του δράστη, καθώς τονίζουν κυρίως παιδοφιλικά του χαρακτηριστικά (Navarro et al., 2016). Ωστόσο το γεγονός ότι οι έφηβοι κάνουν πιο σύνθετη, συστηματική και διαδραστική χρήση του διαδικτύου (Livingstone, 2006) και όχι η περιγραφόμενη από τα MME αφέλεια και ανυποψία τους, μπορεί να τους οδηγήσει σε προβληματικού είδους χρήση (Wolak et al., 2008). Οι δεξιότητες που αποκτούν οι έφηβοι μέσα από την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο φαίνεται παράλληλα να αυξάνουν και τους κινδύνους, χωρίς οι σχετικές γνώσεις και εξοικείωση που αποκτούν να τους καθιστά έμπειρους να τους αντιμετωπίσουν (Livingstone, 2006).

Η κριτική σκέψη αποτελεί επίσης μια διάσταση που αναδύθηκε στις περιγραφές των γονέων αλλά φάνηκε να εκλείπει από τις περιγραφές των εφήβων, όσον αφορά στην διαδικτυακή πλοήγηση. Για παράδειγμα οι γονείς αντιλαμβάνονται και περιγράφουν την αναξιοπιστία των διαδικτυακών πηγών πληροφόρησης στον ερευνητικό άξονα των αρνητικών διαδικτυακών εμπειριών. Οι έφηβοι στην παρούσα έρευνα δεν αναγνωρίζουν και δεν εξετάζουν καθόλου το αν οι πηγές και οι παρεχόμενες πληροφορίες είναι αξιόπιστες, εύρημα που εμφανίζεται και από έρευνα της Leino (2006), όπου ελάχιστοι έφηβοι αναφέρουν την αναξιοπιστία των πηγών ως

αρνητικό χαρακτηριστικό του διαδικτύου. Η έλλειψη αμφισβήτησης της ποιότητας των πληροφοριών και πηγών από τους εφήβους πιθανόν να σχετίζεται με μια αυθόρμητη, «άναρχη», επιφανειακή χρήση ή ακόμα και με ελλιπή ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Ενδιαφέρουσα είναι μια τοποθέτηση γονέα που περιγράφει μια κοινή αντίληψη που έχει παρατηρήσει, ότι το σύνολο του διαδικτύου αποτελεί μια ομοιογενή πηγή που τα άτομα δυσκολεύονται να αμφισβητήσουν. Ωστόσο, οι Flanagin & Metzger (2000) βρήκαν ότι η επαλήθευση των πηγών και από ενήλικες διαδικτυακούς χρήστες σπάνια διενεργείται.

Η διάσταση της κριτικής από τους γονείς φάνηκε να εμφανίζεται επίσης στον ερευνητικό άξονα της αντίληψης της διαδικτυακής χρήσης, όπως προαναφέρθηκε, και σε αυτόν των προτάσεων αξιοποίησης του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στον άξονα των προτάσεων, οι έφηβοι περιέγραψαν με ρεαλιστικό και πραγματιστικό τρόπο τις δυνατότητες να χρησιμοποιηθεί το διαδίκτυο στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας, τονίζοντας μόνο τα θετικά χαρακτηριστικά του, ενώ οι γονείς-εκπαιδευτικοί επεκτάθηκαν και στον τρόπο καθορισμού του πλαισίου εφαρμογής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στα ερευνητικά ελλείμματα, στις παρεμβάσεις του υπουργείου και στον τρόπο ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στον χώρο του σχολείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή του όρου που χρησιμοποιούν, νέες τεχνολογίες αντί διαδίκτυο, έκφραση που δηλώνει την μετάβαση σε έναν γενικότερο και πιο κριτικό τρόπο σκέψης. Φάνηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία του διαδικτύου ως εκπαιδευτικό εργαλείο που παρέχει πληθώρα πληροφοριών, αποτελεσματική επικοινωνία και κίνητρο στους μαθητές, ωστόσο αναφέρουν δυσκολία στην χρήση του σε πλαίσιο διδακτικής ώρας λόγω ελλιπούς τεχνικής υποδομής, περιορισμένου χρόνου ή ενδιαφέροντος (Shin & Son, 2007). Επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς αναφέρθηκαν και στα μειονεκτήματα στις διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση που πιθανόν να εμφανιστούν από την χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση ενώ οι έφηβοι μόνο σε πλεονεκτήματα των εφαρμογών, πιθανόν να υποδηλώνει μια μεροληπτική και κυρίως θετική στάση των εφήβων απέναντι στην χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση, χωρίς στοιχεία αμφισβήτησης.

Σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής και ηθικής ζωής των ατόμων διαφαίνεται ένα εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης το οποίο αποτελεί μια σταθερή βάση που ρυθμίζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα άτομα (Bandura, 2001). Η ύπαρξη της κριτικής σκέψης στις απαντήσεις των γονέων, ως ένας τρόπος ή σύστημα

αξιολόγησης των στοιχείων του περιβάλλοντος, μπορεί να αιτιολογήσει την συγκεκριμένη στάση που υιοθετούν μέσω των απόψεών τους ή ακόμα και την συμπεριφορά της πιο εστιασμένης διαδικτυακής χρήσης που πραγματοποιούν οι ίδιοι.

4.2 Προτάσεις

Βάσει των συμπερασμάτων στην αναγνώριση της σημαντικότητας της διάστασης της διαδικτυακής επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης από γονείς και εφήβους, παρατίθενται προτάσεις προς αξιοποίηση των συγκεκριμένων ευρημάτων. Συγκεκριμένα, το κοινό αυτό έδαφος αντίληψης και αναγνώρισης μπορεί να δημιουργήσει πεδίο εκκίνησης για διαφορετικό και γονιμότερο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων αναφορικά με το πώς χρησιμοποιούν οι έφηβοι το διαδίκτυο. Η συμφωνία αυτή μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για αξιοποίηση ευκαιριών στην χρήση του διαδικτύου ή ευκαιρία συνεργασίας εφήβων και γονέων.

Οι Livingstone & Haddon (2009) εστίασαν στην έννοια των ευκαιριών που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί μέσα από το διαδίκτυο και δημιούργησαν κατηγορίες αξιοποίησής τους, όπως μεταξύ άλλων η κοινωνική επαφή και η δημιουργικότητα. Αυτό αποτελεί μια πολιτική προσέγγιση της χρήσης του διαδικτύου ώστε το παιδί είτε ως αποδέκτης, είτε ως συμμετέχων, είτε ως δρων να μπορεί να επενδύσει ώστε να αναπτύξει τις ικανότητές του (Livingstone & Haddon, 2009). Η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση κοινώς αντιληπτές από γονείς και εφήβους, είτε ως θετικά κίνητρα είτε ως θετικές εμπειρίες στην διαδικτυακή χρήση όπως προκύπτει από την έρευνα, μπορούν να αποτελέσουν ένα πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εφήβων, αφορμής αυτογνωσίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης μέσω μιας παιδοκεντρικής και ολιστικής προσέγγισης. Επιγραμματικά, το διαδίκτυο θα μπορούσε να αποτελέσει έναν διαθέσιμο περιβαλλοντικό πόρο για την ανάδειξη ατομικών χαρακτηριστικών, σχέσεων και ικανοτήτων των εφήβων, εφόσον υπάρχει το πλεονέκτημα του περιβαλλοντικού παράγοντα των γονέων που αναγνωρίζει τις θετικές εμπειρίες και τα κίνητρα της επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης στο διαδίκτυο (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Επίσης, η σύγκλιση γονέων και εφήβων στο συγκεκριμένο θέμα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο προς περεταίρω έρευνα. Ο Eastin (2005) επισημαίνει ότι

χρειάζεται να διερευνηθούν οι συμπεριφορές των εφήβων στο διαδίκτυο, με βάση συγκεκριμένες διαδικτυακές δραστηριότητες που προτιμούν, όπως την αναζήτηση πληροφορίας, την ψυχαγωγία και την κοινωνική δικτύωση. Περεταίρω τα κοινωνικά περιβάλλοντα του διαδικτύου μπορούν να διερευνηθούν ως «είσοδοι» στην διερεύνηση των αναπτυξιακών μεταβολών των εφήβων και τις κουλτούρες των συνομηλίκων, δηλαδή ως ερευνητικά πεδία όπου οι έφηβοι συγκατασκευάζουν την ταυτότητά τους και τον προσωπικό τους χώρο (Greenfield & Yan, 2006).

Συμπερασματικά χρειάζονται νέα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους τρόπους που οι έφηβοι αλληλεπιδρούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθώς και να διερευνηθεί περεταίρω πώς τα κοινωνικά διαδικτυακά περιβάλλοντα και κυρίως αυτά των συνομηλίκων συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων. Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης και πρόληψης σε πλαίσιο παιδοκεντρικής προσέγγισης, θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ανάπτυξη διαδικτυακών εφαρμογών με γονείς και έφηβους να αλληλεπιδρούν άμεσα όπου θα απαντώνται ερωτήματα των μεν από τους δε και αντίστροφα όσον αφορά στην διαδικτυακή ενασχόληση των εφήβων με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την επικοινωνία γονέων και εφήβων. Περιβάλλοντα αυτού του τύπου θα εποπτεύονται από ειδικούς με σχετική εξειδίκευση, οι οποίοι θα συμμετέχουν διευκολύνοντας το ομαδική αυτή επικοινωνία και την αποτροπή εκδραματίσεων ή προστριβών μεταξύ των χρηστών, προωθώντας την αλληλενοκατανόηση, την τήρηση σαφών ορίων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτογνωσίας.

Όσον αφορά στην διάσταση του φόβου που αναδύεται στις αντιλήψεις κυρίως των γονέων για τις αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες των εφήβων, προτείνονται συμβουλευτικές παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής διαδικτυακής χρήσης από εφήβους με εξατομικευμένο χαρακτήρα υποστήριξης. Για παράδειγμα βρέθηκε ότι πιο αποτελεσματική στη μείωση των περιπτώσεων διαδικτυακής θυματοποίησης είναι η εστίαση στις συμπεριφορές των εφήβων, όπως η έκθεση των προσωπικών στοιχείων, αντί στις εφαρμογές περιοριστικών πολιτικών στα διαδικτυακά περιβάλλοντα (Ybarra et al., 2015). Επιπλέον στις περιπτώσεις ακραίων διαδικτυακών συμπεριφορών των εφήβων χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που επικοινωνούνται οι συγκεκριμένες περιπτώσεις στον ευρύτερο πληθυσμό, ώστε να οργανωθούν προγράμματα συμβουλευτικής σε επίπεδο πρόληψης ή παρέμβασης.

Στην πολιτική διάσταση του συγκεκριμένου ευρήματος προτείνεται σταδιακή αναθεώρηση και μεταστροφή αντιλήψεων που δύνανται να αποκρυσταλλωθούν σε πεποιθήσεις, οι οποίες αφορούν στην εξολοκλήρου αρνητική εστίαση στους κινδύνους της διαδικτυακής χρήσης, στην παθολογικοποίηση μεμονωμένα της διαδικτυακής συμπεριφοράς των εφήβων και στην αποσιώπηση σημαντικών αιτιολογικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα της δυσλειτουργικής επικοινωνίας στην οικογένεια. Αντί αυτού, οι Livingstone & Bober (2006) υποστηρίζουν πολιτικές ρύθμισης της χρήσης του διαδικτύου οι οποίες τοποθετούν το ίδιο το παιδί στο επίκεντρο, προβάλλοντας τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του στο διαδικτυακό περιβάλλον. Οι πολιτικές αυτές απομακρύνονται από το φοβικό υπόβαθρο των αρνητικών επιπτώσεων του διαδικτύου και κατ' επέκταση από την ανάδειξη του ρόλου του γονέα ως αποκλειστικού ρυθμιστή του επικίνδυνου περιβάλλοντος του διαδικτύου που απειλεί «ανυποψίαστα και αθώα» παιδιά (Livingstone & Bober, 2006). Συνοπτικά, τόσο η φιλοσοφία όσο και οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης και πρόληψης προτείνεται να μετατοπιστούν από την προσέγγιση της παθολογίας στην προσέγγιση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Τέλος, η διάσταση της κριτικής τοποθέτησης κυρίως από πλευράς των γονέων-εκπαιδευτικών όσον αφορά στο πλαίσιο εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, δημιουργεί έδαφος για επισημάνσεις και προτάσεις. Η επίτευξη της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στο σχολείο φαίνεται να είναι μια σύνθετη υπόθεση, καθώς η σχολική τάξη περιβάλλεται από το σχολικό πλαίσιο και την διδακτέα ύλη και το σχολικό πλαίσιο περιβάλλεται από κυβερνητικές πολιτικές του αρμόδιου υπουργείου, σαν σε ένα σχήμα ομόκεντρων κύκλων. Στο κέντρο βρίσκεται η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη ως επιθυμία όλων των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, η οποία χρειάζεται να διανύσει την παραπάνω διάρθρωση με διαφορετικούς σχεδιασμούς σε κάθε περιβάλλον ώστε να επιτευχθεί η βελτιστοποίηση της διδακτικής πρακτικής με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σε επίπεδο σχολικού πλαισίου που εμπεριέχει την σχολική τάξη, η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει αναδιοργάνωση και σχεδιασμό ενιαίου προγράμματος σε επίπεδο σχολείου ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει η ένταξη των νέων τεχνολογιών με την διδακτέα ύλη (Tondeur et al., 2006). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχουν αντιστάσεις και διστακτικότητα σε αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο και η χρήση των νέων τεχνολογιών φτάνει να εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες μεμονωμένων

εκπαιδευτικών (Mumtaz, 2001). Τέλος, οι κυβερνητικές πολιτικές του αρμόδιου υπουργείου εκπαίδευσης εμπεριέχουν τόσο τις σχολικές τάξεις όσο και τα σχολικά πλαίσια. Οι συγκεκριμένες πολιτικές χρειάζεται να εισάγουν τεχνολογικές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, συμπεριλαμβάνοντας και τον τρόπο που αυτές θα συμβάλλουν στην μαθησιακή διεργασία των παιδιών (Cox & Marshall, 2007). Δηλαδή χρειάζεται αρχικά να διερευνηθούν τα μαθησιακά οφέλη της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση από το αρμόδιο υπουργείο, εφόσον φαίνεται να υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το πώς επιδρά η διαδικτυακή χρήση στο σχολείο σε δομικά στοιχεία της σκέψης, της ανάπτυξης και της στάσης των μαθητών (Cox & Marshall, 2007).

Στην Ελλάδα ο τρόπος αξιοποίησης του διαδικτύου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορά κυρίως σε εισαγωγή σχετικών μαθημάτων και δημιουργία τεχνολογικής υποδομής, με τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται ως προς το πώς θα εισαχθεί η χρήση του διαδικτύου μέσα στη διδακτική ώρα (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2007). Φαίνεται ότι στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη ενός πολιτειακά οργανωμένου προγράμματος που θα ενσωματώνει τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη, προγράμματος που θα βασίζεται στις μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, που θα ενσωματώνει θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και που θα έχει ως υπόβαθρο ερευνητικά πορίσματα από ανθρωπιστικούς επιστημονικούς χώρους. Ωστόσο, σε μια πολιτικής φύσης κριτική τοποθέτηση οι Buckingham et al., (2001) παραθέτουν το παράδειγμα της Αμερικής όπου φαίνεται ότι η σταδιακή ιδιωτικοποίηση σχολείων ή η ανάθεση της διεύθυνσης δημόσιων σχολείων σε εταιρίες διαχείρισης δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για αυξανόμενη εμπλοκή εμπορικών εταιριών πληροφοριακών και επικοινωνιακών συστημάτων στην αγορά πλέον της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας άμεσα τις πρωτοβουλίες για τη χάραξη των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συμπερασματικά, φαίνεται να χρειάζεται και προτείνεται εκπόνηση ερευνών σε κυβερνητικό επίπεδο και όχι μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας, με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των εφήβων στην εκπαίδευση και όχι την κερδοφορία. Οι έρευνες αυτές θα διαμορφώσουν την πολιτική για ένα ενιαίο πλαίσιο εφαρμογής των τεχνολογικών μέσων (συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης του διαδικτύου) στην εκπαίδευση, παράλληλα προτείνοντας και συγκεκριμένες πρακτικές που θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο την γόνιμη και δημιουργική χρήση του διαδικτύου στην σχολική τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A., (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, Vol. 28(2), pp.117-148.
- Bandura, A., (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, Vol.3, pp.265–299.
- Bandura, A., (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Vol. 50, pp. 248-287.
- Beard, K.W., & Wolf, E.M., (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyber psychology and Behavior* Vol. 4(3), pp. 377-383.
- Becker, H.J., & Ravitz, J., (1999). The Influence of Computer and Internet Use on Teachers' Pedagogical Practices and Perceptions. *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 31(4), pp.356-379.
- Bennett, W.L., (2000). Introduction: Communication and Civic Engagement in Comparative Perspective. *Political Communication*, Vol. 17, pp. 307-312.
- Blank, G., & Groselj, D., (2014). Dimensions of Internet use: amount, variety and types. *Information, Communication and Society*, Vol. 17 (4), pp. 417-435.
- Blustein, D.L., Devenis, L.E., Kidney, B.A., (1989). Relationship between the Identity Formation Process and Career Development. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.36(2), pp.196-202.
- Bocij, P., & Mc Farlane, L., (2003). Cyberstalking: The Technology of Hate. *The Police Journal*, Vol. 76, pp.204-221.

- Bosacki, S.B., & Astington, J.W., (2001). Theory of Mind in Preadolescence: Relations between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, Vol.8 (2), pp.237-255.
- Buckingham, D., Scanlon, M., & Shefton-Green, J., (2001). Selling the Digital Dream: Marketing educational technology to teachers and parents. In A. Loveless and V. Ellis (Eds.), *Subject to Change: Literacy and New Technologies* (pp. 1-20). London: Routledge.
- Bucksch, J., Sigmundova, D., Hamrik, Z., Troped, P.J., Melkevik, O., & al., (2015). International Trends in Adolescent Screen-time Behaviors from 2002 to 2010. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 3, pp. 1-9.
- Bumpus, M.F., & Werner, N.E., (2009). Maternal Rule-Setting for Children's Internet Use. *Marriage & Family Review*, Vol.45(6-8), pp. 845-865.
- Burnard, P., (1991). A method of analyzing interview transcripts in qualitative research. *New Education Today*, Vol. 11, pp. 461-466.
- Carson, V., Pickett, W., & Janssen, I., (2010). Screen time and risk behaviors in 10- to 16-year-old Canadian youth. *Preventive Medicine*, Vol. 52, pp. 99-103.
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J.C., (2005). A Review of the Research on Internet Addiction. *Educational Psychology Review* Vol 17 (4), pp. 363-388.
- Chou, C., & Hsiao, M-C., (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers and Education*, Vol. 35, pp. 65-80.
- Choudhury, Blackmore, S-J., & Charman, T., (2006). Social Cognitive Development during Adolescence. *SCAN*, Vol.1, pp.165-174.
- Cox, M.J., & Marshall, G., (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Educ Inf Technol*, Vol. 12, pp.59-70.

- Cruz Lopez de Ayala Lopez, M., & Sendin Gutierrez, J.C., & Jimenez, A.G., (2015). Problematic internet use among Spanish adolescents: The predictive role of internet Medical Education, preference and family relationships. *European Journal of Communication*, Vol. 30(4), pp. 470-485.
- D' Esposito, J.E., & Gardner, R.M., (1999). University Students' Perceptions of the Internet: An Exploratory Study. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 25(6), pp.456-461.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B.F., (2006). The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, Vol. 40, pp. 314-321.
- Devine, P., & Lloyd, K., (2012). Internet Use and Psychological Well-being among 10-year-old and 11-year-old Children. *Child Care in Practice*, Vol. 18(1), pp.5-22.
- Dowdell E.B., Burgess A.W. & Cavanaugh D.J. (2009) Clustering of internet risk behaviors in a middle school student population. *Journal of School Health* **79**, 547–553.
- Dowdell, E.B., (2011). Risky Internet Behaviors of Middle-School Students: Communication with Online Strangers and Offline Contact. *Computers, Informatics, Nursing*, Vol. 29(6), pp.352-359.
- Dowdell, E.B., (2011). Use of the internet by parents of middle school students: Internet rules, risky behaviors and online concerns. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, pp. 1-8.
- Dowell, E.V., Burgess, A.W., & Cavanaugh, D.J., (2009). Clustering of Internet Risk Behaviors in a Middle School Student Population. *Journal of School Health*, Vol. 79 (11), pp. 547-553.
- Downe-Wamboldt, B., (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, Vol. 13(3), pp. 313-321.

- Drisko, J.W., & Machi, T., (2016). *Content analysis*. United states of America: Oxford University Press.
- Du, Y-S., Jiang, W., & Vance, A., (2010). Longer term effect of randomized, controlled group cognitive behavioral therapy for internet addiction in adolescent students in Shanghai. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, Vol. 44, pp. 129-134.
- Eastin, M.S., (2005). Teen Internet Use: Relating Social Perceptions and Cognitive Models to Behavior. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 8(1), pp.62-75.
- Ebersole, S.E., (2000). Uses of the World-Wide Web by Adolescents in Public Schools. *Educational Resources Information Center (ERIC), US Department of Education* Vol. 1(2), pp 102-114.
- Edwards, G., (2010). Mixed-Method Approaches to Social-Network Analysis. *ESRC National Centre for Research Methods Review*, Vol. 15, pp. 1-30.
- Elkind, D., (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, Vol. 38(4), pp. 1025-1034.
- Elo, S., & Kungas, H., (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 62(1), pp.107-115.
- Erickson, E., (1957). The Problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, Vol.4, pp.56-121.
- Eun Jin Lee, R.N., (2011). A case study of Internet Game Addiction. *Journals of Addictions Nursing* Vol. 22(4), pp. 208-213.
- Ferguson, D.A., & Perse, E.M., (2000). The World Wide Web as a Functional Alternative to Television. *Journal of Broadcasting& Electronic Media* Vol. 44(2), pp. 155-174.
- Fischer, K.W., (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, Vol. 87(6), pp.477-531.

- Flanagin, A.J., & Metzger, M.J., (2000). Internet Use in the Contemporary Media Environment. *Human Communication Research*, Vol. 27(1), pp. 153-181.
- Frankenberger, K.D., (2000). Adolescent egocentrism: a comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, Vol. 23, pp. 343-354.
- Ghassemzadeh, L.M.A., Shahraray, M., & Moradi, A., (2008). Prevalence of Internet Addiction and Comparison of Internet Addicts and Non-Addicts in Iranian High Schools. *Cyber psychology & Behavior*, Vol 11 (6), pp. 731-733.
- Greenfield, P., & Yan, Z., (2006). Children, Adolescence, and the Internet: A New Field of Inquiry in Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, Vol. 42(3), pp. 391-394.
- Griffiths, M., (2000). Internet Addiction - Time to be taken seriously? *Addiction Research* Vol. 8(5), pp. 413-418.
- Gross, E.F., (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, Vol.25, pp. 633-649.
- Gross, E.F., Juvonen, J., & Gable, S.L., (2002). Internet Use and Well-Being in Adolescence. *Journal of Social Issues*, Vol. 58(1), pp.75-90.
- Grotevant, H.D., (1987). Toward a Process Model of Identity Formation. *Journal of Adolescence Research*, Vol.2(3), pp.203-222.
- Howard, P.E.N., Rainie, L., & Jones, S., (2001). Days and Nights on the internet: The Impact of a Diffusing Technology. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45(3), pp. 383-404.
- Howland, J.L., & Moore, J.L., (2010). Students Perceptions as Distant Learners in Internet-Based Courses. *Distance Education*, Vol. 23 (2), pp. 183-195.
- Hsieh, H-F, & Shannon, S.E., (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15(9), pp. 1277-1288.

- Huan, V.S., Ang, R.P., Chong, W.H., & Chye, S., (2014). The Impact of Shyness on Problematic Internet Use: The Role of Loneliness. *The Journal of Psychology*, Vol. 148(6), pp. 699-715.
- Huesmann, L.R., (2007). The Impact of Electronic Media Violence: Scientific Theory and Research. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 41, pp. S6-S13.
- Iannotti, R.J., Janssen, I., Haug, E., Kololo, H., Annaheim, B., & al., (2009). Interrelationships of adolescent physical activity, screen-based sedentary behavior, and social and psychological health. *Int J Public Health*, Vol. 54(2), pp. 191-198.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καλλινικάκη, Θ., (2014). 'Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης'. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). 'Οργάνωση, ταξινόμηση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων'. Στο Θ. Καλλινικάκη (επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Kardefelt-Winther, D., (2014). The moderating role of psychosocial well-being on the relationship between escapism and excessive online gaming. *Computers in Human Behavior*, Vol. 38, pp. 68-74.
- Κατερέλος, Γ., & Παπαδόπουλος, Π., (2007). Δημιουργική και ασφαλής χρήση του διαδικτύου από νέους και νέες έως 18 ετών. *Έρευνα Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων*, σελ.1-33.
- Katliala-Heino, R., Lintonen, T., & Rimpela, A., (2004). Internet addiction? Potentially problematic use of the internet in a population of 12-18 year-old adolescents. *Addiction Research and Theory* Vol. 12 (1), pp. 89-96.

- Kaye, B.K., (1998) Uses and gratifications of the World Wide Web: From couch potato to web potato. *New Jersey Journal of Communication* Vol. 6(1), pp. 21-40.
- Kaye, B.K., & Johnson, T.J., (2002). Online and in the Know: Uses and Gratifications of the Web for Political Information. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* Vol. 46(1), pp. 54-71.
- Kerr, M., & Stattin, H., (2000). What Parents Know, How They Know It, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, Vol. 36(3), pp.366-380.
- Killoran, J.,B., (2001). *Singular Authors, Plural Spaces: Communal Architecture for Personal Homepages*. Paper presented on May 24, 2001, at the Canadian Society for the Study of Rhetoric Conference in Quebec City, Canada.
<http://communication.cudenver.edu/~jkillora/research/2001cssr.html>
- Kim, E.J., La Rose, R., & Peng, W., (2009). Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 12(4), pp. 451-455.
- Kim, E.J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S.J., (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry* Vol. 23, pp. 212-218.
- Kim, J.U., (2008). The Effect of a R/T Group Counseling Program on the Internet Addiction Level and Self-Esteem of Internet Addiction University Students. *International Journal of Reality Therapy*, Vol. 27(2), pp. 4-12.
- Κοκκέβη, Α., Ξανθάκη, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. Χρήση Η/Υ και ίντερνετ από τους εφήβους. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα: 2011.

- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. Εξαρτητικές συμπεριφορές στην εφηβεία: Μέρος Β. Άλλες εξαρτήσεις. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα: 2015.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. Φιλικές σχέσεις και δραστηριότητες των εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα: 2015.
- Κόλλιας, Α., (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου: Εξέλιξη, τεχνικές και εφαρμογές της μεθόδου στη μελέτη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κούρτη, Ευαγγελία, (2003). *Η επικοινωνία στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krumboltz, J.D., & Thoresen, C.E., (1964). The Effect of Behavioral Counseling in Group and Individual Settings on Information-Seeking Behavior. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.11(4), pp.324-335.
- Κυριαζή, Ν., (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Langstedt, E., (2013). An Examination of the Role of the Communicator on Gratifications Attained on Social Network Sites. *The Journal of Social Media in Society* Vol. 2(1), Pp 126-144.
- Lapsley, D.K., & Murphy, M.N., (1985). Another Look at the Theoretical Assumptions of Adolescent Egocentrism. *Developmental Review*, Vol. 5, pp. 201-217.

- Lapsley, D.K, (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The “new look” at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 63(4), pp. 562-571.
- La Rose, R., et al, (2001). Understanding Internet Usage: A Social-Cognitive Approach to Uses and Gratifications. *Social Science Computer Review*, Vol.19(4), pp. 395-413.
- La Rose, R., Lin, C.A., & Eastin, M.S., (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation? *Media Psychology*, Vol.5, pp. 225–253.
- La Rose, R., & Eastin, M.S., (2004). A Social-Cognitive Theory of Internet Uses and Gratifications: Toward a New Model of Media Attendance. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, Vol. 48(3), pp. 358-377.
- Leino, K., (2006). Reading the Web – Students’ Perceptions about the Internet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50 (5), pp. 541-557.
- Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P., (2005). Teens and Technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation. *Pew Internet and American Life Project*, Vol.25, pp.1-48.
- Leung, L., (2007). Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support among Digital Kids. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 10 (2), pp. 204-214.
- Lin, C.A., (2001). Audience Attributes, Media Supplementation, and Likely Online Service Adoption. *Mass Communication & Society* Vol. 4(1), pp. 19-38.
- Lin, C. A. (1999). Online Service Adoption Likelihood. *Journal of Advertising Research* Vol. 39(2), 79-89.
- Lin, C. Y. (2008). Preservice teachers’ beliefs about using technology in the mathematics classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 27(3), 341–360.

- Livingstone, S., (2003). Children's use of the internet: reflections on the emerging research agenda. *LSE Research Online*, Vol. 5(2), pp.147-166.
- Livingstone, S., (2012). Critical reflections on the benefits of ICT use in education. *Oxford Review of Education*, Vol. 38 (1), pp.9-24.
- Livingstone, S., (2006). Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children's Experience of the Internet. *The Information Society*, Vol. 22, pp. 219-230.
- Livingstone, S., & Bober, M., (2006). Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In: Buckingham, D., & Willett, R., (eds.) *Digital generations: children, young people and new media*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 93-113.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2012). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S. and Haddon, L., (2009) Introduction. In: Livingstone, Sonia and Haddon, Leslie, (eds.) *Kids online: opportunities and risks for children*. The Policy Press, Bristol, UK, pp. 1-6.
- Mackey, K.R.M., & Freyberg, D.L., (2010). The Effect of Social Presence on Affective and Cognitive Learning in an International Engineering Course Taught via Distance Learning. *Journal of Engineering Education*, pp. 23-34.
- Μαλικιώση, Α.Μ., (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marcia, J.E., (1980). Identity in adolescence. In Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). New York: Wiley.
- Masten, A.S., (2014). Invited Commentary: Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science. *J Youth Adolescence*, Vol. 43, pp.1018-1024.

- Mc Carrick, K., & Li, X., (2007). Buried Treasure: The Impact of Computer Use on Young Children's Social, Cognitive and Language Development and Motivation. *AACE Journal*, vol. 15 (1), pp. 73-95.
- Mesch, G.S., (2006). Family Characteristics and Intergenerational Conflicts over the Internet. *Information, Communication and Society*, vol. 9(4), pp. 473-495.
- Mesch, G.S., (2009). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *Journal of Family Communication*, Vol.6(2), pp. 119-138.
- Mitchell, K.J., Sabina, C., Finkelhor, D., & Wells, M., (2009). Index of Problematic Online Experiences: Item Characteristics and Correlation with Negative Symptomatology. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 12 (6), pp. 707-711.
- Moscovici, S., (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Paris: Maison des Sciences de l' Homme & Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S., (1992). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information*, Vol. 33(2), pp.163-177.
- Mumtaz, S., (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 9(3), pp. 319-342.
- Myers, J.M., & Halpin, R., (2002). Teachers' Attitudes and Use of Multimedia Technology in the Classroom. *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol. 18(4), pp.133-140.
- Ναυρίδης, Κ., (2005). *Ψυχολογία των Ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Navarro, J.N., Marcum, C.D., Higgins, G.E., & Ricketts, M.L., (2016). Addicted to the Thrill of the Virtual Hunt: Examining the Effects of Internet Addiction on the Cyberstalking Behaviors of Juveniles. *Deviant Behavior*, Vol. 37(8), pp. 893-903.
- Newhagen, J.E., & Rafaeli, S., (1996). Why Communication Researchers Should Study the Internet: A Dialogue. *Journal of Communication* Vol. 46(1), pp. 4-13.
- Nikken, P., & Jansz, J., (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, Vol. 39(2), pp.250-266.
- Oswell, D., (1999). The Dark Side of Cyberspace: Internet content regulation and child protection. *Convergence*, Vol. 5(4), pp. 42-62.
- Papacharissi, Z., & Rubin, A.M., (2000). Predictors of Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 44 (2), pp. 175-196.
- Peter, J., & Valkenburg, P.M., (2006). Research Note: Individual Differences in Perceptions of Internet Communication. *European Journal of Communication*, Vol. 21(2), pp. 213-226.
- Peter, J., Valkenburg, P.M., & Schouten, A.P., (2005). Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 8 (5), pp. 423-430.
- Piaget, J., (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Fondation Jean Piaget*, pp. 156-164.
- Pierce, T., (2009). Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens. *Computers in Human Behavior*, Vol. 25, pp. 1367-1372.

- Ponterotto, J.G., (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52(2), pp.126-136.
- Πουλόπουλος, Χ., & Τσιμπουκλή, Α., (2017). *Δυναμική των Ομάδων και Αλλαγή στους Οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Qu, S.Q., & Dumay, J., (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, Vol. 8(3), pp. 238-264.
- Regan, P.M., & Steeves, V., (2010). Kids R Us: Online social Networking and the Potential of Empowerment. *Surveillance and society*, Vol. 8(2), pp. 151-165.
- Robson, C., (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. UK: Blackwell Publishers.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J., (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, Vol. 54, pp. 103-112.
- Scmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F.W., (1999). Breadth of Interests, Exploration and Identity Development in Adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.55, pp.298-317.
- Selwyn, N., Potter, J., & Cramer, S., (2008). Primary pupils' use of information and communication technologies at school and home. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 40(5), pp. 919-932.
- Senol-Durak, E., & Durak, M., (2010). The Mediator Roles of Life Satisfaction and Self-Esteem between the Affective Components of Psychological Well-Being and the Cognitive Symptoms of Problematic Internet Use. *Springer Science+Business Media*, DOI 10.1007/s11205-010-9694-4.

- Shapira, N.A., Goldsmith, T.D., Keck, P.E., Khosla, U.M., & Mc Elroy, S.L., (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders* Vol. 57, pp. 267-272.
- Sheldon, P., (2007). Student Favorite: Facebook and Motives for its Use. *Southwestern Mass Communication Journal*, pp. 39-53.
- Shin, H-J., & Son, J-B., (2007). EFL Teachers' Perceptions and Perspectives on Internet-Assisted Language Teaching. *CALL-EJ Online*, Vol.8(2), pp. 1-13.
- Siomos, K.E., Dafouli, E.D., Braimiotis, D.A., Mouzas, O.D., & Angelopoulos, N.V., (2008). Internet Addiction among Greek Adolescent Students. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol.11(6), pp.653-657.
- Somekh, B., Lewin, C., Mavers, D., Fisher, T., Harrison, C., & al., (2002). ImpaCT2: Pupils' and Teachers' Perceptions of ICT in the Home, School and Community. *ICT in Schools Research and Evaluation Series*, Vol.9, pp.1-41.
- Song, I., Larose, R., Eastin, M.S., & Lin, C.A., (2004). Internet Gratifications and Internet Addiction: On the Uses and Abuses of New Media. *Cyber Psychology & Behavior* Vol. 7 (4), pp. 384-394.
- Stavropoulos, V., Kuss, D., Griffiths, M., & Motti-Stefanidi, F., (2016). A Longitudinal Study of Adolescent Internet Addiction: The Role of Conscientiousness and Classroom Hostility. *Journal of Adolescence Research*, Vol. 31 (4), pp. 442-473.
- Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Motti-Stefanidi, F., (2016). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of Adolescence*, Vol. 36, pp. 565-576.
- Straker, L., Pollock, C., & Maslen, B., (2009). Principles for the wise use of computers by children. *Ergonomics*, Vol. 52(11), pp.1386-1401.

- Strauss, A.L., & Corbin, J.M., (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E., (2001). The impact of computer use on children's and adolescent's development. *Applied Developmental Psychology*, Vol.22, pp. 22-30.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E., (1996). New Forms of Electronic Media: The Impact of Interactive Games and the Internet on Cognition, Socialization and Behavior. In D.G. Singer and J.L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (pp. 73-99). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Subrahmanyam, K., & Kraut, R.E., Greenfield, P.M., & Gross, E.F., (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *Children and Computer Technology*, Vol.10(2), pp.123-144.
- Sukamolson, S., (1995). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, Vol. 5(8), pp.85-105.
- Swanson, D.L., (1992). Understanding audiences: Continuing contributions of gratifications research. *Elvesier Science Publishers* Vol. 21, pp. 305-328.
- Teo, T.S.H., Lim, V.K.G., & Lai, R.Y.C., (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in Internet usage. *The International Journal of Management Science*, Vol. 27, pp. 25-37.
- Tokunaga, R.S., (2014). A Unique Problem or the Manifestation of a Preexisting Disorder? The Mediating Role of Problematic Internet Use in the Relationships between Psychosocial Problems and Functional Impairment. *Communication Research* Vol. 41(1), pp.531-560.

- Tokunaga, R.S., & Rains, S.A., (2010). An Evaluation of Two Characterizations of the Relationships Between Problematic Internet Use, Time Spent Using the Internet and Psychosocial Problems. *Human Communication Research* Vol. 36, pp.512-545.
- Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M., (2006). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, Vol. 38(6), pp. 962-976.
- Triandis, H.C., (1980). Reflections on Trends in Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.11(1), pp. 35-58.
- Tsai, C-C., (2004). Adolescents' Perceptions Toward the Internet: A 4-T Framework. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 7 (4), pp. 458- 463.
- Tsai, C-C., (2006). What Is the Internet? Taiwanese High School Students' Perceptions. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 9 (6), pp. 767- 771.
- Tsai, C-C, & Lin, S.S.J., (2003). Internet Addiction of Adolescents in Taiwan: An Interview Study. *Cyberpsychology & Behavior* Vol. 6(6), pp. 649-652.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Tzavella, E., Schoenmakers, T.M., Olafsson, K., & al., (2014). Internet Addictive Behavior in Adolescence: A Cross-Sectional Study in Seven European Countries. *Cyber psychology, Behavior and Social Networking* Vol. 17 (8), pp. 528-535.
- Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Valkenburg, P.M., & Peter, J., (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Adolescents and the Internet*, Vol. 18(1), pp. 1-5.
- Valkenburg, P.M., & Peter, J., (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 48, pp. 121-127.

- Valkenburg, P.M., & Soeters, K.E., (2001). Children's Positive and Negative Experiences with the Internet: An Exploratory Survey. *Communication Research*, Vol. 28(5), pp. 652-675.
- Van den Eijnden, R.J.J.M., Meerkerk, G-J., Vermulst, A., Spijkerman, R., & Engels, R.C.M.E., (2008). Online Communication, Compulsive Internet Use, and Psychosocial Well-Being among Adolescents: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, Vol.44(3), pp.655-665.
- Van Rooij, A.J., Schoenmakers, T.M., Van de Eijnden, R.J.J.M., & Van de Mheen, D., (2010). Compulsive Internet Use: The Role of Online Gaming and Other Internet Applications. *Journal of Adolescent Health* Vol. 47, pp. 51-57.
- Veriki, I., & Chronaki, A., (2008). Gender issues in technology use: Perceived Social support, computer self-efficacy and value beliefs and computer use beyond school. *Computer & Education*, Vol.52, pp. 1392-1404.
- Wan, C-S, & Chiou W-B, (2006). Why Are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior* Vol. 9(6), pp. 762-766.
- Wang, J., Nansel, T.R., & Iannotti, R.J., (2011). Cyber and Traditional Bullying: Differential Association with Depression. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 48, pp. 415-417.
- Whitmore, A., Agarwal, A., & Xy, L.D., (2015). The Internet of Things-A survey of topics and trends. *Springer Science & Business Media*, Vol. 17, pp. 261-274.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K.J., & Ybarra, M.L., (2008). Online "Predators" and Their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, Vol. 63(2), pp. 111-128.
- Wolfradt, U., & Doll, J., (2001). Motives of Adolescents to Use the Internet as a Function of Personality Traits, Personal and Social Factors. *Educational Computing Research*, Vol. 24 (1), pp. 13-27.

- Yang, C-K, (2001). Sociopsychiatric characteristics of adolescents who use computers to excess. *Acta Psychiatr Scand* Vol. 104, pp. 217-222.
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J., (2008). How Risky are Social Networking Sites? A Comparison of Places Online Where Youth Sexual Solicitation and Harassment Occurs. *Pediatrics*, Vol. 121 (2), pp. 350-357.
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J., (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45 (7), pp. 1308-1316.
- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Palmer, N.A., & Reisner, S.L., (2015). Online social support as a buffer against online and offline peer and sexual victimization among U.S. LGBT and non-LGBT youths. *Child Abuse and Neglect*, Vol. 39, pp. 123-136.
- Yee, N., (2006). Motivations for Play in Online Games. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 9 (6), pp. 772-775.
- Yellowlees, P.M., & Marks, S., (2007). Problematic Internet Use or Internet Addiction? *Computers in Human Behavior*, Vol.23, pp. 1447-1453.
- Young, K.S., (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyber psychology & Behavior* Vol. 1(3), pp. 237-244.
- Young, K.S., (1996). Psychology of Computer Use: XL. Addictive Use of the Internet: A Case that Breaks the Stereotype. *Psychological Reports* Vol. 79, pp. 899-902.
- Young, K.S., & Rogers, R.C., (1998). The Relationship Between Depression and Internet Addiction. *Cyber psychology & Behavior* Vol. 1(1), pp. 25-28.
- Χρυσόχοου, Ξ., (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ι. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΝΟ ΓΙΑ ΕΓΚΡΙΣΗ ΑΔΕΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ-ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ, ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις εφήβων και γονέων – εκπαιδευτικών για την χρήση του διαδικτύου».

Εκπόνηση Έρευνας : Τζαβέλλα Ελένη
Επιβλέπων αν. καθηγητής : Πουλόπουλος Χαράλαμπος

Αθήνα, Φεβρουάριος 2017

ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ (ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)

Ερευνητικό πλάνο: σκοπός, μεθοδολογικός σχεδιασμός, θέματα δεοντολογίας και συμβουλευτικές παρεμβάσεις

1. Σκοπός και χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει τίτλο «Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων - εκπαιδευτικών». Ο σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οπτικής τόσο των εφήβων όσο και των γονέων τους αναφορικά με την χρήση του διαδικτύου. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των συγκλίσεων και αποκλίσεων στις αντιλήψεις εφήβων και γονέων. Ο κοινός παρονομαστής θα αφορά την χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους και πάνω σε αυτόν θα διερευνηθούν επιμέρους οι πεποιθήσεις, τα κίνητρα, τα οφέλη, οι επιπτώσεις, οι ρόλοι διαμεσολάβησης και τα στοιχεία της ταυτότητας, ως προς το πώς αυτά γίνονται αντιληπτά τόσο από την πλευρά των εφήβων όσο και από την πλευρά των γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποσκοπούν στο να δώσουν έναν γόνιμο συγκερασμό των αντιλήψεων εφήβων και γονέων. Από την ερευνητική εργασία αναμένεται να δοθεί έδαφος για προτάσεις συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

2. Ερευνητικά δεδομένα

Τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει εκτενώς τους ερευνητές το ζήτημα της χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους. Στην Ελλάδα σε διαχρονική μελέτη (σε βάθος τετραετίας) που διεξήχθη από την Κοκκέβη και συνεργάτες (2010), έδειξε ότι τέσσερις φορές περισσότεροι έφηβοι δραστηριοποιούνται στο διαδίκτυο τρεις ώρες την ημέρα. Επίσης, όλο και περισσότερα παιδιά ανακαλύπτουν το διαδίκτυο ήδη από την παιδική ηλικία (Livingstone&Haddon, 2009). Συγκρίνοντας παιδιά και εφήβους, παρατηρούμε ότι οι έφηβοι κάνουν πιο συστηματική και συχνή χρήση του διαδικτύου

σε σχέση με τα παιδιά, που κυμαίνεται στις 2 ώρες για τους εφήβους και στη 1 ώρα για τα παιδιά την ημέρα (Livingstone et al, 2011). Το διαδίκτυο αποτελεί μια πραγματικότητα στις ζωές κυρίως των εφήβων, ένα σημαντικό για τους ίδιους φαινόμενο της γενιάς τους. Πώς απασχολούνται οι περισσότεροι έφηβοι στο διαδίκτυο?

Σύμφωνα με τους Lei&Wu (2007), οι έφηβοι βλέπουν το διαδίκτυο ως μια νέα μορφή περιβάλλοντος, όπου μπορεί να ανακαλύπτουν μέσα σε αυτό στοιχεία ταύτισης. Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κυρίως για επικοινωνιακούς σκοπούς, για διασκέδαση (παιχνίδια, videos, μουσική, ταινίες) και για πληροφόρηση (εργασίες σχολείου, επίσκεψη ιστότοπων) (Tsitsika et al. 2013). Η χρήση του διαδικτύου προσφέρει στους εφήβους οφέλη που αφορούν την γνωστική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την κοινωνικοποίηση, καθώς και την ανάπτυξη των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων τους. Οι κίνδυνοι που αφορούν την χρήση του διαδικτύου από εφήβους και παιδιά αφορούν την ασφάλεια στην επικοινωνία τους ως προς την ανωνυμία και την ιδιωτικότητα, έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο μέσα από το διαδίκτυο ή σε συμπεριφορές εκφοβισμού και παραμέληση άλλων δραστηριοτήτων τους ή υποχρεώσεων (Straker et al., 2009). Πώς βλέπουν οι γονείς την σχέση του παιδιού τους με το διαδίκτυο;

Οι γονείς αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία του διαδικτύου, προτιμούν να απασχολούνται οι έφηβοι στο διαδίκτυο παρά στην τηλεόραση, αλλά ανησυχούν ως προς την οργάνωση του χρόνου τους, την ηλεκτρονική επικοινωνία και την πλοήγηση στο διαδίκτυο (Subrahmanyam & Kraut & Greenfield & Gross, 1998). Εφαρμόζουν στρατηγικές ρύθμισης της χρήσης του διαδικτύου στο σπίτι, προσανατολιζόμενοι περισσότερο σε εκπαιδευτική χρήση από τα παιδιά τους ενώ αυτά προτιμούν τις δραστηριότητες διασκέδασης που προσφέρει το διαδίκτυο. Η αντίθεση αυτή οδηγεί σε ένα «ψηφιακό χάσμα γενεών», στο οποίο παιδιά και έφηβοι παίζουν κεντρικό ρόλο στο να κατανοήσουν το διαδίκτυο και να εξηγήσουν στους γονείς τους περί τίνος πρόκειται (Livingstone, 2003).

3. Συμμετέχοντες και τρόπος διεξαγωγής συνεντεύξεων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα είναι 12 άτομα και συγκεκριμένα 6 έφηβοι και 6 γονείς (ένας από τους δύο γονείς του κάθε εφήβου, με ευελιξία στη διαθεσιμότητά τους).

Για να αποτυπωθούν και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων θα διεξαχθούν συνεντεύξεις. Ο τύπος των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν είναι αυτός των ανοιχτών ερωτήσεων με απλή γλώσσα διατύπωσης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ελεύθερη έκφραση και η άντληση πλούτου πληροφοριών από τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι συνεντεύξεις είναι απαραίτητο να μαγνητοφωνούνται, εφόσον μόνο με τον τρόπο αυτό αποτυπώνεται το σύνολο του λόγου και των αντιλήψεων του συμμετέχοντα. Επίσης, εξασφαλίζεται ότι όσα καταγράφονται είναι αυθεντικά και αξιόπιστα δεδομένα, χωρίς να υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας του ερευνητή (Καλλινικάκη, 2010).

4. Επιλογή των συμμετεχόντων

Η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων εφήβων θα βασίζεται σε κριτήρια ηλικιακά, φύλου, χρόνου χρήσης και δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο. Οι έφηβοι θα συμπληρώνουν τα στοιχεία αυτά ατομικά σε ειδικά ανώνυμα έντυπα, πριν ξεκινήσει η συνέντευξη. Οι γονείς επιλέγονται βάσει των κριτηρίων να είναι φυσικοί γονείς των εφήβων, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να κάνουν χρήση του διαδικτύου. Επίσης, οι συμμετέχοντες έφηβοι και γονείς θα συμπληρώνουν φόρμας ενημέρης συγκατάθεσης, την οποία θα υπογράφουν αμφότεροι.

5. Πεδία της Συνέντευξης

Γενικός σκοπός της συνέντευξης είναι αν αναδειχθούν που συγκλίνουν και που αποκλίνουν οι αντιλήψεις των εφήβων και των γονέων αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Οι ερωτήσεις τόσο στους γονείς όσο και στους εφήβους είναι κοινές και διατυπώνονται με συμμετρία ώστε να υπάρχει σε κάθε ερώτηση κοινό πεδίο διερεύνησης. Τα πεδία διερεύνησης μέσα από τις συνεντεύξεις είναι οι θετικές και αρνητικές αντιλήψεις των εφήβων ως προς την χρήση του

διαδικτύου, η γονεϊκή διαμεσολάβηση αναφορικά με την χρήση του διαδικτύου, τρόποι διαμόρφωσης της ταυτότητας των εφήβων από την χρήση του διαδικτύου, η νοσηματοδότηση της χρήσης του διαδικτύου, προτάσεις για περεταίρω αξιοποίηση του διαδικτύου στα σχολεία. Στόχος είναι να αναδυθούν οι αντιλήψεις των εφήβων και των γονέων στα επιμέρους πεδία, με βασικό άξονα την εμπειρία της χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους.

6. Τρόπος Διεξαγωγής των Συνεντεύξεων

Ο κάθε έφηβος εκτιμάται ότι θα χρειαστεί περίπου 30-40' για την διεξαγωγή της συνέντευξης, το ίδιο και ο γονέας του. Η συνέντευξη με τον έφηβο και τους γονείς-εκπαιδευτικούς θα γίνεται κατόπιν συνεννόησης με τους ίδιους και με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς εάν είναι εντός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι συνεντεύξεις θα είναι ατομικές. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων χρειάζεται να είναι σε σταθερό και ήσυχο χώρο του σχολείου, χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων. Οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιούνται σε σταθερή συγκεκριμένη μέρα της εβδομάδας, έπειτα από συνεννόηση της ερευνήτριας με την διεύθυνση του σχολείου.

7. Θέματα εχεμύθειας και ανωνυμίας

Η ερευνήτρια δεσμεύεται αυστηρά στην στοιχειοθετημένη και διεξοδική αναφορά στα παρακάτω:

A) Διασφάλιση ενυπόγραφης ενημερωμένης συναίνεσης των εφήβων και των γονέων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα γνωρίζουν πλήρως:

- τους σκοπούς της έρευνας
- την διαδικασία στην οποία πρόκειται να εμπλακούν
- τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους

Επίσης, θα ενημερώνονται ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και εθελοντική.

Η εν λόγω έρευνα κατά τη διεξαγωγή της θα είναι εναρμονισμένη σύμφωνα με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του Παιδιού. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι: α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν τα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3) και

β) θα πρέπει να διασφαλίζεται το δικαίωμα στα παιδιά που βρίσκονται σε θέση να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά τους (άρθρο 12).

Β) Διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και προστασίας των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους. Η ερευνήτρια είναι υποχρεωμένη να περιγράψει πλήρως τους τρόπους με τους οποίους θα διασφαλιστεί σε κάθε στάδιο της έρευνας η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να μεταχειριστεί τα προσωπικά τους δεδομένα ως απολύτως απόρρητα (Ν. 2472/1997, περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων).

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία είναι βιβλιογραφικά και ερευνητικά απαραίτητη ως μέθοδος καταγραφής η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας του συγκεκριμένου τύπου καταγραφής των πληροφοριών από τους συμμετέχοντες βάσει ερευνητικής βιβλιογραφίας και της διασφάλισης της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, η ερευνήτρια υποχρεούται να:

α) κάνει ρητή αναφορά της μεθόδου της καταγραφής του υλικού των συνεντεύξεων μέσω μαγνητοφώνησης, τόσο προφορικά όσο και εγγράφως στο κοινό κείμενο ενυπόγραφης ενήμερης συναίνεσης.

8. Οργάνωση της έρευνας

Το πλαίσιο στο οποίο εκπονείται η έρευνα «Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων - εκπαιδευτικών» είναι το Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Υγεία και την Εργασία» των Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης του Δημοκρίτειου

Πανεπιστημίου Θράκης. Η ερευνήτρια που θα διεξάγει την έρευνα ονομάζεται Ελίνα Τζαβέλλα, είναι ψυχολόγος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Η έρευνα εκπονείται σε πλαίσιο διπλωματικής μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας.

Το χρονοδιάγραμμα συλλογής του ερευνητικού υλικού προβλέπει χρονικό πλάνο ολοκλήρωσης ενός (1) μήνα, με φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο σχολείο μία σταθερή ημέρα της εβδομάδας. Συγκεκριμένα, το αντικείμενο εργασίας της ερευνήτριας στον χώρο του σχολείου θα είναι η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων-εφήβων, η εξασφάλιση της ενήμερης ενυπόγραφης συναίνεσης των εφήβων και των γονέων και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με γονείς και εφήβους. Η διεξαγωγή της έρευνας θα γίνει σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με το πέρας της ερευνητικής εργασίας θα παραδοθεί αντίτυπό της στην διεύθυνση του σχολείου. Η εν λόγω έρευνα θα πραγματοποιηθεί χωρίς να επηρεαστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και σε εναρμόνιση με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

9. Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις

Το διαδίκτυο μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο έφηβος, όπως και άλλα κοινωνικά περιβάλλοντά του (π.χ. σχολείο). Ως τέτοιο πεδίο το διαδίκτυο, μπορεί να αναλυθεί αναφορικά με τι περιορισμούς και διευκολύνσεις παρέχει στην προσαρμοστική και μη προσαρμοστική κοινωνική αλληλεπίδραση του εφήβου και στην αναπτυξιακή του πορεία (Gross, 2004). Η ερευνητική εργασία «Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων - εκπαιδευτικών» στοχεύει στο να μελετήσει και να αναλύσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των εφήβων στο θέμα της χρήσης του διαδικτύου καθώς πού αυτές συγκλίνουν και πού αποκλίνουν.

Η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να δώσει επαρκή εικόνα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι έφηβοι και οι γονείς τους το διαδίκτυο. Σε επίπεδο Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το μικροσυμβουλευτικό μοντέλο προς τους εκπαιδευτικούς βοηθάει στο να ανταποκριθούν πιο άμεσα στις σκέψεις και τα συναισθήματα των εφήβων. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συνεισφέρει θετικά, για παράδειγμα στην εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εφήβους, υποβοηθούμενο και από την κατανόηση της οπτικής των εφήβων στα σύγχρονα

περιβάλλοντα (συγκεκριμένα στο διαδίκτυο) μέσα από τα οποία αλληλεπιδρούν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

II. ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ : ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ , ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ

Έντυπο Ενήμερης Συναίνεσης

«Χρήση του διαδικτύου: Αντιλήψεις εφήβων και γονέων - εκπαιδευτικών». Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στον χώρο του (όνομα σχολείου) και αποσκοπεί στο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εφήβων και των γονέων ως προς τη χρήση του διαδικτύου. Στοχεύει στο να προταθούν συμβουλευτικές παρεμβάσεις στα σχολεία για την καλύτερη αξιοποίηση του διαδικτύου.

Τρόπος διεξαγωγής : Θα πραγματοποιηθούν 2 ξεχωριστές συνεντεύξεις, η μία με τον έφηβο και η άλλη με έναν από τους δύο γονείς. Η κάθε συνέντευξη θα διαρκεί περίπου 30-40 λεπτά. Κατά τη διάρκειά τους η ερευνήτρια θα χρησιμοποιεί μαγνητόφωνο, για αντικειμενική καταγραφή και περεταίρω καλύτερη επεξεργασία των πληροφοριών. Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείται με μελλοντική της δημοσίευση για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Βεβαιώνεται ότι θα τηρηθεί η εχεμύθεια και το απόρρητο, καθώς και η ανωνυμία, όπου δεν θα αποκαλύπτεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων σε καμία περίπτωση. Η συμμετοχή είναι προαιρετική.

Η έρευνα πραγματοποιείται σε πλαίσιο Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, την Εργασία και την Υγεία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ερευνήτρια: Ελένη Τζαβέλλα (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας).

Επιβλέπων καθηγητής : Χαράλαμπος Πουλόπουλος

Για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινήσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στο elinatzavella@gmail.com. Σας ευχαριστώ πολύ

Έλαβα γνώση και δέχομαι να συμμετάσχω στην έρευνα :

Υπογραφές συμμετεχόντων

Ο/Η έφηβος :

Ο γονέας :

III. ΕΝΤΥΠΟ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ

Αγόρι.....☐

Κορίτσι.....☐

Ηλικία.....

Χρόνος στο internet

0 ώρες/ημέρα.....☐

1 ώρα/ημέρα.....☐

2 ώρες/ημέρα.....☐

3 ώρες/ημέρα.....☐

περισσότερες από 3 ώρες/ημέρα.....☐

Δραστηριότητες

Social nets (π.χ. facebook).....☐

Instant messaging (IM).....☐

Videos και μουσική.....☐

Downloading videos και μουσική.....☐

Online games.....☐

Downloading games.....☐

E-mail.....☐

Πληροφόρηση και ενημέρωση.....☐

Chat rooms.....☐

Κατασκευή ιστοσελίδων ή blogs.....☐

Διαδικτυακές αγορές.....☐

Project ή εργασίες για το σχολείο.....☐

Άλλο.....

IV. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ορισμός του internet

- Κοινή : Μπορείτε να μου περιγράψετε τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε την έννοια internet?

2. Αντίληψη χρήσης του internet

- Κοινή : Θα ήθελα να ακούσω τη γνώμη σου, τι πιστεύεις για την χρήση του internet?

3. Θετικές εμπειρίες εφήβων στο internet

- Για τον έφηβο : Μπορείς να μου αφηγηθείς κάποιες θετικές εμπειρίες που έχεις ή είχες όταν χρησιμοποιείς το internet?
- Για τον γονέα : Μπορείτε να μου αφηγηθείτε κάποιες θετικές εμπειρίες που έχει ή είχε ο/η (όνομα) όταν χρησιμοποιεί το internet?

4. Αρνητικές εμπειρίες εφήβων στο internet - Επιπτώσεις

- Για τον έφηβο : Μπορείς να μου αφηγηθείς κάποιες αρνητικές εμπειρίες που έχεις ή είχες όταν χρησιμοποιείς το internet? (Εναλλακτικά : Θα ήθελα να σκεφτείς και να περιγράψεις κάποιες συνέπειες ή κινδύνους από την χρήση του internet.)
- Για τον γονέα : Μπορείτε να μου αφηγηθείτε κάποιες αρνητικές εμπειρίες που έχει ή είχε ο/η (όνομα) όταν χρησιμοποιεί το internet? (Εναλλακτικά : Θα ήθελα να σκεφτείτε και να περιγράψετε κάποιες συνέπειες ή κινδύνους από την χρήση του internet.)

5. Κίνητρα της χρήσης του internet

- Για τον έφηβο : Θα μπορούσες να σκεφτείς και να μου περιγράψεις ποια πράγματα ή συνθήκες σε κάνουν να μπεις στο internet?
- Για τους γονείς : Θα μπορούσατε να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε ποια πράγματα ή συνθήκες τον/την κάνουν να μπει στο internet?

6. Γονεική διαμεσολάβηση στην χρήση του internet

- Για τον έφηβο: Μπορείς να μου περιγράψεις πώς αντιδρούν οι γονείς σου όταν χρησιμοποιείς το internet?
 - Για τον γονέα : Μπορείτε να μου περιγράψετε πώς αντιδράτε όταν ο/η (όνομα) χρησιμοποιεί το internet?
7. Επίδραση στον χαρακτήρα του εφήβου
- Για τον έφηβο : Μπορείς να σκεφτείς και να μου περιγράψεις πώς έχει επηρεάσει τον χαρακτήρα σου η χρήση του internet.
 - Για τον γονέα : Μπορείτε να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε πώς πιστεύετε πως έχει επηρεάσει τον χαρακτήρα του/της (όνομα) η χρήση του internet.
8. Προτάσεις αξιοποίησης του internet στην εκπαίδευση
- Κοινή : Θα ήθελα να σκεφτείτε και να μου δώσετε προτάσεις, για το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το internet στο σχολείο.