

**Σχέση προβληματικής χρήσης του διαδικτύου με ακαδημαϊκές επιδόσεις και αναβλητικότητα
εφήβων μαθητών**

Παρασκευή Καραλάγα (Α.Μ.: 7567122201004)

Επόπτης Καθηγητής: Σπυρίδων Τάνταρος

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος 2023-2024

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Οκτώβριο του 2024.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής και Πρόεδρος, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Βασίλης Παυλόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η προβληματική χρήση του διαδικτύου από εφήβους αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα που επηρεάζει ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης, καθώς και της προσωπικής, κοινωνικής και σχολικής ζωής τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της χρήσης του διαδικτύου, των σχολικών επιδόσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στον εφηβικό πληθυσμό. Το δείγμα αποτέλεσαν 102 έφηβοι, ηλικίας 15-18, μαθητές Α' και Β' Λυκείου από την περιοχή της Αθήνας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν: (α) το Generalized Problematic Internet Use Test (GPIUS 2), (β) το Academic Procrastination Scale – Short Version (APS-S), καθώς και (γ) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο σχολικής επίδοσης και προτιμώμενων τρόπων χρήσης του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλή αρνητική συσχέτιση της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου με τη σχολική επίδοση από τη μία και υψηλή θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα από την άλλη. Η αναβλητικότητα και ορισμένοι παράγοντες της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου βρέθηκαν να προβλέπουν το μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών, ενώ η προβληματική χρήση του διαδικτύου φάνηκε να λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της αναβλητικότητας και των σχολικών επιδόσεων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τα αγόρια προτιμούν περισσότερο τη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση, έναντι της δια ζώσης απ' ότι τα κορίτσια και υιοθετούν περισσότερο αναβλητικές συμπεριφορές. Ένα ακόμα εύρημα είναι ότι οι έφηβοι που δήλωσαν ως προτιμώμενη διαδικτυακή δραστηριότητα το gaming φάνηκε να έχουν υψηλότερη αναβλητικότητα. Αντίθετα όσοι περνούν περισσότερο χρόνο αναζητώντας πληροφορίες επιδεικνύουν υψηλότερες επιδόσεις. Τα παραπάνω ευρήματα δύνανται να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για περαιτέρω διερεύνηση των τρόπων χρήσης του διαδικτύου και της σχολικής ζωής των εφήβων.

Λέξεις-κλειδιά: διαδίκτυο, αναβλητικότητα, σχολικές επιδόσεις, έφηβοι.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Ευχαριστίες.....	5
Σχέση προβληματικής χρήσης του διαδικτύου με ακαδημαϊκές επιδόσεις και αναβλητικότητα εφήβων μαθητών	6
<i>Θεωρητικό Πλαίσιο.....</i>	<i>6</i>
<i>Χρήση του διαδικτύου</i>	<i>6</i>
<i>Εννοιολογία δυσλειτουργικής χρήσης του διαδικτύου</i>	<i>8</i>
<i>Σχολικές επιδόσεις.....</i>	<i>12</i>
<i>Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....</i>	<i>15</i>
<i>Σχέσεις μεταξύ των εννοιών.....</i>	<i>17</i>
<i>Χρήση του διαδικτύου και επιδόσεις</i>	<i>17</i>
<i>Π.Χ.Δ. και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα</i>	<i>20</i>
<i>Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και επιδόσεις.....</i>	<i>23</i>
<i>Κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες</i>	<i>24</i>
<i>Η παρούσα έρευνα.....</i>	<i>26</i>
Μέθοδος.....	29
<i>Συμμετέχοντες.....</i>	<i>29</i>
<i>Μέσα συλλογής δεδομένων</i>	<i>29</i>
<i>Διαδικασία</i>	<i>31</i>
Αποτελέσματα.....	33
<i>Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες</i>	<i>33</i>
<i>Παραγοντική ανάλυση.....</i>	<i>34</i>
<i>Έλεγχος κανονικότητας</i>	<i>36</i>
<i>Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων</i>	<i>37</i>
Συζήτηση	50
<i>Περιορισμοί και Μελλοντική Έρευνα.....</i>	<i>55</i>
Βιβλιογραφία	58

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κύριο Σπυρίδωνα Τάνταρο για την ουσιαστική και πολύτιμη καθοδήγησή του, καθώς και για τις ευκαιρίες συνεργασίας που μου προσέφερε. Εκτιμώ βαθιά το γεγονός ότι παρά τον σημαντικό φόρτο εργασίας του, ήταν πάντοτε προσιτός, πρόθυμος να αφιερώσει χρόνο και να μοιραστεί τη σοφία του.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στην διευθύντρια, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του 5^{ου} ΓΕ.Λ. Αμαρουσίου που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ευχαριστώ, επίσης, τους διδάσκοντες του προγράμματος, οι οποίοι με τις πολύτιμες γνώσεις και τις πλούσιες εμπειρίες τους, διεύρυναν τους ορίζοντές μου και μου χάρισαν νέα εργαλεία στον τομέα της Σχολικής Ψυχολογίας.

Θα ήθελα να απευθύνω ευχαριστίες στους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου. Η συνεργασία μας και η αμοιβαία υποστήριξη μας όχι μόνο βοήθησαν να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του μεταπτυχιακού, αλλά δημιούργησαν και έναν δεσμό που αποτελεί για εμένα πολύτιμο κεφάλαιο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για την κατανόηση, την ενθάρρυνση και τη συνεχή στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Σχέση προβληματικής χρήσης του διαδικτύου με ακαδημαϊκές επιδόσεις και αναβλητικότητα εφήβων μαθητών

Θεωρητικό Πλαίσιο

Χρήση του διαδικτύου

Η χρήση του διαδικτύου ορίζεται ως η διαδικασία πρόσβασης, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών μέσω ψηφιακών δικτύων που συνδέουν υπολογιστές και άλλες συσκευές. Περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων, όπως η αναζήτηση πληροφοριών, η επικοινωνία μέσω email και κοινωνικών δικτύων, η παρακολούθηση και δημιουργία περιεχομένου (όπως βίντεο και blogs), η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες και φόρουμ, η ηλεκτρονική εμπορία (αγορές και πωλήσεις προϊόντων), η εκπαίδευση μέσω διαδικτυακών μαθημάτων και σεμιναρίων, η ψυχαγωγία (όπως streaming ταινιών και μουσικής), καθώς και η συμμετοχή σε παιχνίδια (Kumar & Sharma, 2019). Αυτές οι δραστηριότητες επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις των χρηστών.

Διαδίκτυο και εφηβεία

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εφηβεία συνδέεται στενά με τη χρήση του Διαδικτύου. Σύμφωνα με έρευνες (Smith, 2020), το 95% των εφήβων χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο καθημερινά, ενώ το 78% δηλώνει ότι το Διαδίκτυο αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής τους ζωής.

Οι έφηβοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους online συμμετέχοντας σε διάφορες δραστηριότητες που κυρίως περιλαμβάνουν κοινωνικά δίκτυα, παρακολούθηση βίντεο και ανταλλαγή μηνυμάτων. Συγκεκριμένα η χρήση των κοινωνικών δικτύων αποτελεί τη σημαντικότερη δραστηριότητα για τους εφήβους (Jones et al., 2019). Ενδεικτικά, το 2022, περίπου το 80% των εφήβων δήλωσε ότι έχει λογαριασμό σε κοινωνικά δίκτυα (Pew Research Center, 2022), ενώ σύμφωνα με μελέτη του Ofcom (2023), ποσοστό περίπου 87% των ατόμων ηλικίας 16-24 χρησιμοποιούν τακτικά πλατφόρμες, όπως το Instagram και το TikTok. Αυτές οι εφαρμογές τους επιτρέπουν να παρακολουθούν φίλους και να μοιράζονται περιεχόμενο, καθιστώντας τις κεντρικό σημείο της διαδικτυακής τους δραστηριότητας. Η παρακολούθηση βίντεο, κυρίως μέσω του

YouTube, είναι επίσης πολύ διαδεδομένη. Περίπου το 96% των εφήβων αναφέρει ότι παρακολουθεί βίντεο σε διαδικτυακές πλατφόρμες, με έμφαση σε δραματικές και σύντομες μορφές περιεχομένου που προσελκύουν την προσοχή τους. Οι έφηβοι συχνά εκφράζουν ενδιαφέρον για περιεχόμενο που συνδυάζει ψυχαγωγία και ενημέρωση, όπως είναι τα βίντεο σχετικά με ταινίες, μουσική και δημοφιλή γεγονότα (UMN Extension, 2023).

Από την άλλη, η αλληλεπίδραση μέσω άμεσων μηνυμάτων παραμένει δημοφιλής, με το 68% των εφήβων να χρησιμοποιεί τέτοιες υπηρεσίες για να επικοινωνεί με φίλους. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι παρά την προτίμηση για παρακολούθηση περιεχομένου, οι νέοι είναι όλο και πιο διστακτικοί να δημοσιεύσουν δικό τους περιεχόμενο, με μόλις το 32% να το κάνει τακτικά. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με μια αυξανόμενη αίσθηση αυτοσυνείδησης σχετικά με την εικόνα που προβάλλουν στο διαδίκτυο (Ofcom, 2023). Τέλος, οι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και για να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με το σχολείο και το πανεπιστήμιο, με ποσοστό 55% να επισκέπτεται ιστότοπους για αυτούς τους σκοπούς. Αυτή η αναζήτηση πληροφοριών δείχνει ότι το διαδίκτυο δεν είναι μόνο ένας χώρος ψυχαγωγίας αλλά και μια πλατφόρμα για μάθηση και ανάπτυξη προσωπικών ενδιαφερόντων (UMN Extension, 2023).

Ωστόσο, πέραν αυτών οι έφηβοι περνούν σημαντικό διαδικτυακό χρόνο ασχολούμενοι και με τα τυχερά παιχνίδια και τις διαδικτυακές αγορές, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες επικινδυνότητας για προβληματική χρήση του διαδικτύου (Καλαντζή και συν.,2022). Αυτοί περιλαμβάνουν αποδυναμωμένες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, διαταραχές στις οικογενειακές σχέσεις και ιδίως εντάσεις μεταξύ των γονέων. Επιπλέον, οι έφηβοι της ομάδας αυξημένου κινδύνου εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, καταθλιπτική συμπτωματολογία και ανεπαρκή ακαδημαϊκή πρόοδο.

Μια μελέτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2024) αποκαλύπτει ότι το 11% των εφήβων να παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα κορίτσια φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τα αγόρια, με 13% να αναφέρουν τέτοιες προκλήσεις, σε σύγκριση με 9% των αγοριών (World Health Organization, 2024). Η υπερβολική χρήση κοινωνικών μέσων μπορεί να έχει σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως η κατάθλιψη και το άγχος, ειδικά για τους εφήβους που παρουσιάζουν αδυναμία ελέγχου στη χρήση τους (Valkenburg & Peter, 2019).

World Health Organization, 2024). Από την άλλη, οι έφηβοι που συμμετέχουν σε διαδικτυακές δραστηριότητες, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά προβληματικής χρήσης. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, το 12% των εφήβων κινδυνεύει από προβληματική χρήση παιχνιδιών, με τα αγόρια να πλήττονται περισσότερο (World Health Organization, 2024). Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσουν σε λιγότερη σωματική δραστηριότητα και προβλήματα ύπνου, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την υγεία και την ακαδημαϊκή απόδοση των εφήβων (Valkenburg & Peter, 2019). Συνολικά, τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα συμπτώματα εθισμού στο Διαδίκτυο, ενώ ο βαθμός του εθισμού φαίνεται να είναι υψηλότερος στις ηλικίες 15-16 ετών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθίσταται εμφανής η καίρια σημασία του ρόλου του έγκαιρου διαδικτυακού γραμματισμού των γονέων και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη μελέτη των Brown και Sampson (2019), η ενεργός επικοινωνία και επίβλεψη των ενηλίκων μπορεί να μειώσει τους κινδύνους που συνδέονται με τη Διαδικτυακή δραστηριότητα των εφήβων. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία της αποσαφήνισης όρων όπως «προβληματική συμπεριφορά» ή «εθισμός στο διαδίκτυο» για την καλύτερη κατανόηση των παραπάνω ευρημάτων.

Εννοιολογία δυσλειτουργικής χρήσης του διαδικτύου

Πολλοί όροι έχουν προταθεί από ψυχολόγους και ερευνητές για την περιγραφή της δυσλειτουργικής χρήσης του διαδικτύου. Καθώς αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο στενά συνδεδεμένο με την εξέλιξη της τεχνολογίας, συνεχίζει να εξελίσσεται παράλληλα με αυτή. Παρότι οι ερευνητές συμφωνούν ως προς την ύπαρξη της προβληματικής χρήσης, δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός. Η διαφωνία στον ορισμό εξηγεί τη χρήση διάφορων όρων για να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Οι πιο συνήθεις όροι που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι «Εθισμός στο Διαδίκτυο», «Παθολογική χρήση του Διαδικτύου» και «Προβληματική χρήση του Διαδικτύου».

Εθισμός στο διαδίκτυο

Ο όρος "εθισμός στο Διαδίκτυο" (Internet Addiction) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Συνέδριο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης το 1996 (Young, 1998). Από τότε, η επιστημονική κοινότητα έχει ερευνήσει εκτενώς αυτό το φαινόμενο.

Η έννοια του εθισμού αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που μπορεί να φτάσουν σε σημείο εμμονής και συνεχούς αναζήτησης απόλαυσης. Η απουσία αυτών των συμπεριφορών προκαλεί άγχος, δυσφορία και αίσθηση έλλειψης ικανοποίησης (Young, 1998). Σημαντική διάσταση είναι αυτή της αδυναμίας ελέγχου αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου, η οποία συνήθως συνοδεύεται με έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως ευερεθιστότητα και άγχος/κατάθλιψη (Dong et al., 2017). Το έντονο άγχος που προκαλείται έχει συσχετισθεί με τον φόβο των απόμων μη χάσουν όσα συμβαίνουν στον κόσμο του διαδικτύου (fear of missing out), όπου οι χρήστες νιώθουν ότι αποτελεί σημαντικό μέρος της ταυτότητάς τους (Wegmann et al., 2017).

Η μελέτη του εθισμού στο διαδίκτυο έχει συνεχίσει να λαμβάνει χώρα για περίπου δύο δεκαετίες, εστιάζοντας σε κάθε διαδικτυακή, καταναγκαστική συμπεριφορά που έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογική και σωματική υγεία (Young, 1998). Ο εθισμός στο διαδίκτυο αποτελεί μια ευρύτερη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει τα διαδικτυακά παιχνίδια και άλλες εθιστικές χρήσεις του διαδικτύου, όπως η υπερβολική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης και ηλεκτρονικών αγορών.

Ωστόσο, ο όρος "εθισμός στο Διαδίκτυο" έχει δεχθεί κριτική και αμφισβητηθεί. Η Kiesler (1997) εκφράζει την άποψη ότι ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς της πλειονότητας των απόμων που δαπανούν υπερβολικό χρόνο στο Διαδίκτυο ως "εθιστική" αποτελεί αδιέξοδο. Άλλοι ερευνητές (Ferguson & Colwell, 2020) υποστηρίζουν ότι ο εθισμός στο Διαδίκτυο μπορεί να είναι δευτερογενές σύμπτωμα μιας προϋπάρχουσας ψυχικής διαταραχής, καθώς η Διαδικτυακή παρουσία ενσωματώνεται πλέον στην καθημερινότητα. Αυτή η ποικιλία απόψεων υπογραμμίζει τη σύνθετη φύση της σχέσης ανθρώπου και Διαδικτύου, απαιτώντας προσεκτική αντιμετώπιση της έννοιας του "εθισμού στο Διαδίκτυο".

Παρόλο που ο όρος "εθισμός στο Διαδίκτυο" έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, η αντικατάστασή του αντικατοπτρίζει μια προσπάθεια να δοθεί πιο συγκεκριμένη περιγραφή σε προβληματικά μοτίβα

συμπεριφοράς, που, αδιαμφισβήτητα, αντιπροσωπεύουν μια σύγχρονη πρόκληση στην ψυχική υγεία, πρόκληση η οποία εξελίσσεται παράλληλα με την ίδια την τεχνολογική πρόοδο.

Παθολογική χρήση του διαδικτύου

Η Young, το 1998, χρησιμοποίησε τον όρο παθολογική χρήση του Διαδικτύου, βασιζόμενη σε κοινά χαρακτηριστικά με τον παθολογικό τζόγο. Ο Davis το 1999, ενισχύοντας την άποψη της Young, πρότεινε ότι ο καταλληλότερος όρος για την περιγραφή της εντατικής χρήσης του Διαδικτύου, η οποία δεν πληροί τα κριτήρια της εξάρτησης, είναι ο όρος «παθολογική χρήση του Διαδικτύου» (PIU). Διέκρινε δύο τύπους παθολογικής χρήσης του Διαδικτύου (Davis, 2001). Η γενικευμένη παθολογική χρήση του Διαδικτύου περιλαμβάνει μια παρατεταμένη και πολυεπίπεδη χρήση του Διαδικτύου χωρίς σαφή σκοπό. Ο τύπος αυτός σχετίζεται και με την κοινωνική διάσταση του Διαδικτύου, μέσω της οποίας ικανοποιείται η ανάγκη των ατόμων για κοινωνική επαφή και η επιθυμία τους για παραμονή σε μια κοινωνική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη παθολογική χρήση, από την άλλη, περιλαμβάνει τις περιπτώσεις εκείνες των χρηστών που είναι εξαρτημένοι σε μια συγκεκριμένη λειτουργία ή εφαρμογή (πορνογραφικό υλικό και υπηρεσίες, παιχνίδια, Διαδικτυακές χρηματιστηριακές διαπραγματεύσεις, δημοπρασίες, τζόγος κ.λπ.), εξάρτηση που θα υπήρχε ακόμα και αν δεν υπήρχε το Διαδίκτυο.

Όσον αφορά στην αιτιολογία του φαινομένου, ο Davis (2001) πρότεινε ένα ολοκληρωμένο αιτιολογικό μοντέλο βασισμένο στη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι δυσπροσαρμοστικές γνώσεις ή τα δυσλειτουργικά σχήματα του ατόμου οδηγούν σε δυσλειτουργικές αντιδράσεις, δηλαδή σε παθολογική χρήση του Διαδικτύου. Δίνεται, επομένως, έμφαση στα γνωστικά συμπτώματα της παθολογικής χρήσης, όπως εμμονικές σκέψεις σχετικά με το Διαδίκτυο, μειωμένος έλεγχος των παρορμήσεων, αδυναμία διακοπής της χρήσης του Διαδικτύου, αίσθηση ότι το Διαδίκτυο είναι ο μόνος τους φίλος, δυσαρέσκεια λόγω απουσίας σύνδεσης, προσμονή σύνδεσης και σπατάλη χρόνου. Τέλος, ο Davis (2001) τονίζει τη σημασία διάκρισης της παθολογικής από την υγιή χρήση του Διαδικτύου, που έχει σαφή σκοπό, λαμβάνει χώρα για ένα εύλογο χρονικό διάστημα και η στέρησή της δεν συνοδεύεται από γνωστική ή συμπεριφορική δυσαρέσκεια.

Προβληματική χρήση του διαδικτύου

Τη συσχέτιση της εξάρτησης από το Διαδίκτυο με τις διαταραχές ελέγχου των παρορμήσεων εντόπισαν και οι Shapira et al. (2003), χρησιμοποιώντας τον όρο «προβληματική χρήση του Διαδικτύου», προκειμένου να περιγράψουν τη δυσλειτουργική ενασχόληση με το Διαδίκτυο, η οποία διαρκεί μακρές χρονικές περιόδους και μειώνει το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου.

Η προβληματική χρήση του Διαδικτύου (εφεξής Π.Χ.Δ.) έχει ενταχθεί στην κατηγορία των «τεχνολογικών εθισμών» (Griffiths, 1996), καθώς η χρήση του μπορεί να οδηγήσει σε συμπτώματα που μοιάζουν με εξάρτηση. Σύμφωνα με τον Griffiths (1996), οι τεχνολογικοί εθισμοί αποτελούν υποκατηγορία των συμπεριφορικών εθισμών και χαρακτηρίζονται από έξι κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με την ανησυχία, την αλλαγή διάθεσης, την ανοχή, την απόσυρση, τη σύγκρουση και την υποτροπή. Στα έξι αυτά κριτήρια προστέθηκαν από τη Young (1998) η πρόοδος, η άρνηση και η συνεχής χρήση (Murali & George, 2007· Shapira et al., 2003).

Σε συμφωνία με το μοντέλο του Davis, ο Carlan (2003) υποστήριξε ότι η εκτεταμένη χρήση του υπολογιστή ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί απόρροια δυσλειτουργικών ψυχοκοινωνικών προδιαθεσιακών παραγόντων, όπως η κατάθλιψη ή η μοναξιά. Ο ανωτέρω συγγραφέας χρησιμοποιεί τον όρο Π.Χ.Δ. για να περιγράψει τις δυσπροσαρμοστικές γνωσίες και συμπεριφορές που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου και οδηγούν σε αρνητικές ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες με τη σειρά τους αυξάνουν την «έμφυτη» δυσλειτουργία. Βασισμένος στο γνωσιακό – συμπεριφορικό μοντέλο, δημιούργησε το Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) καταλήγοντας σε επτά παράγοντες, την τροποποίηση της διάθεσης, τα κοινωνικά οφέλη, τις αρνητικές συνέπειες, την καταναγκαστική χρήση, τον υπερβολικό χρόνο ενασχόλησης, την απόσυρση και τον κοινωνικό έλεγχο (Carlan, 2002). Συνοπτικά, στη θεωρία του Carlan (2003) υποστηρίζεται ότι οι άνθρωποι που υποφέρουν από ψυχοκοινωνικά προβλήματα έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις για την κοινωνική τους ανταγωνιστικότητα και προτιμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση που διαμέσω του υπολογιστή, καθώς την αντιλαμβάνονται ως λιγότερο απειλητική. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, επιδεινώνει τα προϋπάρχοντα προβλήματα και αφετέρου επηρεάζει δυσμενώς ποικίλου τομέως της καθημερινής ζωής.

Σχολικές επιδόσεις

Οι σχολικές επιδόσεις αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους και να ανταγωνίζονται σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αυτές οι επιδόσεις μετριοούνται μέσω διαγωνισμάτων, εξετάσεων, εργασιών και αξιολόγησης της συμμετοχής στην τάξη (Duncan & Murnane, 2018). Οι τυποποιημένες εξετάσεις χρησιμοποιούνται, επίσης, για να παρέχουν συγκριτικά δεδομένα σχετικά με την απόδοση μαθητών σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο (OECD, 2021). Η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει ποσοτικά στοιχεία, όπως βαθμοί και ποσοστά, αλλά και ποιοτικές πληροφορίες από αναφορές δασκάλων που περιγράφουν τη συμπεριφορά και την πρόοδο του μαθητή (Meyer et al., 2022). Οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις περιλαμβάνουν τις γνωστικές ικανότητες, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι γνωστικές ικανότητες, όπως η μνήμη εργασίας, η ικανότητα προσοχής και η επεξεργασία πληροφοριών, είναι καθοριστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή απόδοση. Οι μαθητές με υψηλότερες γνωστικές ικανότητες μπορούν να επεξεργάζονται και να συγκρατούν πληροφορίες πιο αποτελεσματικά, γεγονός που τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις σχολικές απαιτήσεις με μεγαλύτερη επιτυχία (Dumont et al., 2019). Εξίσου σημαντική είναι και η ικανότητα αυτορρύθμισης, δηλαδή η δυνατότητα του μαθητή να θέτει στόχους, να οργανώνει τη μελέτη του, να παρακολουθεί την πρόοδό του και να ελέγχει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις σε προκλήσεις. Η αυτορρύθμιση έχει βρεθεί ότι συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ξεπερνούν δυσκολίες και να παραμένουν συγκεντρωμένοι στη μάθηση (Zimmerman & Schunk, 2020).

Τα κίνητρα για μάθηση διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις. Οι μαθητές που διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα, όπως το ενδιαφέρον για το μάθημα ή η επιθυμία για γνώση, παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, καθώς είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν ενεργά και να επιμείνουν στη μελέτη, ακόμα και όταν προκύπτουν δυσκολίες (Ryan & Deci, 2020).

Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα, όπως οι επιβραβεύσεις ή η επιθυμία για αποφυγή αρνητικής

αξιολόγησης, συνδέονται με λιγότερο βιώσιμες σχολικές επιδόσεις, καθώς είναι λιγότερο σταθερά και εξαρτώνται από εξωγενείς παράγοντες.

Επιπρόσθετα, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως το άγχος, η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα, επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση. Το σχολικό άγχος μπορεί να αποβεί αρνητικό, καθώς επιδρά αρνητικά στη γνωστική λειτουργία και τη συγκέντρωση, οδηγώντας σε χαμηλότερες επιδόσεις, ειδικά σε περιόδους εξετάσεων (Putwain et al., 2020). Από την άλλη, η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα έχουν θετική επίδραση στη σχολική επίδοση, βοηθώντας τους μαθητές να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις και να επανακάμπτουν από αποτυχίες (Martin et al., 2021).

Οικογενειακοί παράγοντες

Οι οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις περιλαμβάνουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, την εκπαίδευση των γονέων, τις προσδοκίες και τη συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής στο σπίτι. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται στενά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα έχουν συνήθως μεγαλύτερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, όπως βιβλία, υπολογιστές και εξωσχολικές δραστηριότητες, που ενισχύουν τη μάθηση (De Fraine et al., 2019). Η εκπαίδευση των γονέων, επιπλέον, φαίνεται να παίζει κρίσιμο ρόλο, καθώς οι γονείς με υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να παρέχουν γνωστική υποστήριξη και να καθοδηγούν τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικά θέματα, γεγονός που βελτιώνει την απόδοσή τους στο σχολείο (Garcia & Weiss, 2020).

Οι προσδοκίες των γονέων έχουν, επίσης, σημαντική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις. Όταν οι γονείς έχουν υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, αυτά τείνουν να αποδίδουν καλύτερα, καθώς αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και φιλοδοξίας (Boonk et al., 2018). Αντίθετα, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες ή η υπερβολική πίεση για επιτυχία μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος και αρνητικά συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή απόδοση. Η συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας αποτελεί ακόμη έναν κρίσιμο παράγοντα, καθώς το σταθερό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν το άγχος και τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και ενισχύει τη

συναισθηματική τους ανθεκτικότητα, ενώ παράλληλα διευκολύνει την αφοσίωσή τους στη μάθηση (Gottfried et al., 2019).

Σχολικοί παράγοντες

Οι σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών περιλαμβάνουν την ποιότητα της διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, καθώς και το γενικότερο σχολικό κλίμα. Η ποιότητα της διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας την κατανόηση και τη δέσμευση στη μάθηση (Hattie, 2019). Επιπλέον, η πρόσβαση σε σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, όπως εξοπλισμός τεχνολογίας και επαρκείς πόροι μάθησης, επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους πιο αποτελεσματικά, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία (OECD, 2021).

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη σχολική απόδοση, καθώς η υποστηρικτική και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνδέεται με αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής συμμετοχής και επιμονής (Hamre & Pianta, 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ενώ ενισχύεται και η συναισθηματική τους ανθεκτικότητα. Εξίσου σημαντικές είναι και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς οι μαθητές που βιώνουν υποστήριξη και αποδοχή από τους συμμαθητές τους τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη αφοσίωση στη μάθηση (Wentzel, 2019). Το γενικότερο σχολικό κλίμα, δηλαδή η συνολική αίσθηση αποδοχής, ασφάλειας και οργάνωσης που επικρατεί στο σχολείο, επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ένα θετικό σχολικό κλίμα προωθεί τη μάθηση και ενισχύει την αίσθηση του "ανήκειν", ενώ μειώνει το άγχος και τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτυχία. Το σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες και υποστηρικτικές δομές έχει θετική επίδραση τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Thapa et al., 2018).

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί ένα από τα πιο κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα παγκοσμίως. Ο όρος αναφέρεται στην καθυστέρηση έναρξης ή/και ολοκλήρωσης σημαντικών εργασιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Zhang et al., 2022). Μαθητές και φοιτητές με προβληματική ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχεδόν πάντα τελειώνουν τις εργασίες τους αργοπορημένα και ως αποτέλεσμα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Αξίζει να αναφερθεί πως περίπου το 90% των φοιτητών υιοθετούν αναβλητικές συμπεριφορές για περισσότερο από μία ώρα κάθε μέρα (Tao et al., 2021). Μάλιστα, οι έφηβοι μαθητές είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στην υιοθέτηση συμπεριφορών ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, λόγω του αναπτυξιακού σταδίου ταχείας ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται (Xu, 2021).

Ποιοι παράγοντες, όμως, επηρεάζουν την εμφάνιση συμπεριφορών ακαδημαϊκής αναβλητικότητας; Σύμφωνα με πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Xu, 2021), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των εφήβων φαίνεται να σχετίζεται με την αυτορρύθμιση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, την τελειομανία, αλλά και το Διαδίκτυο. Η έλλειψη αυτορρύθμισης και η δυσκολία διαχείρισης του χρόνου συνδέονται με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, αφού οι μαθητές που δυσκολεύονται να θέσουν όρια και προθεσμίες για τις ακαδημαϊκές τους εργασίες τείνουν να αναβάλλουν τις εργασίες αυτές, μερικές φορές ακόμη και μέχρι την τελευταία στιγμή (Akinci, 2021· Jones & Johnson, 2019). Αναλυτικότερα, η παρορμητικότητα και η προτίμηση για άμεση ανταμοιβή είναι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αναβλητικότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά, συχνά συνδεδεμένα με δυσκολίες στην αυτορρύθμιση, μειώνουν την ικανότητα των ατόμων να εστιάζουν σε μακροπρόθεσμους στόχους και να αναβάλλουν την άμεση ικανοποίηση για χάρη μελλοντικών επιτευγμάτων. Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας και η τάση προς άμεση ικανοποίηση έχουν, επίσης, αρνητικές επιπτώσεις στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, καθιστώντας δύσκολο για τους μαθητές να διαχειριστούν απαιτητικά έργα χωρίς να αισθάνονται υπερβολική πίεση ή απογοήτευση (Svardal et al., 2020). Η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές ικανότητες διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο, καθώς οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναβάλλουν εργασίες λόγω του φόβου αποτυχίας (Kim et al., 2020). Επιπλέον, η τελειομανία δημιουργεί

αυξημένο ακαδημαϊκό στρες, που συμβάλει στην αναβλητικότητα, καθώς η πίεση για την επίτευξη της επιτυχίας μπορεί να οδηγήσει τους φοιτητές να αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις αποφευκτικά (Ramírez-Gil et al., 2022).

Παράλληλα, ορισμένοι περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να ενισχύσουν την αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών. Ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον με ασαφείς δομές και κανόνες, που περιλαμβάνει μεγάλες χρονικές προθεσμίες και εύκολα διαθέσιμες περισπάσεις δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της αναβλητικότητας (Svartdal et al., 2020). Επιπρόσθετα, κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, όπως οι προσδοκίες της οικογένειας και το κοινωνικό άγχος, επιδρούν αρνητικά στη σχολική αναβλητικότητα, με τους μαθητές να αναβάλλουν καθήκοντα όταν αισθάνονται πιεσμένοι από εξωτερικές προσδοκίες ή κριτική (Groza et al., 2024).

Ως προς τα αποτελέσματα, σύμφωνα με την Zhang και τους συνεργάτες της (2022), η αναβλητικότητα έχει συσχετιστεί με μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, λόγω της ανεπαρκούς προετοιμασίας των μαθητών, καθώς και με τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος. Η ψυχοκοινωνική προσαρμοστικότητα των ατόμων που υιοθετούν συστηματικά συμπεριφορές ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι σημαντικά χαμηλότερη (Zhang et al., 2022). Οι άνθρωποι που αναβάλλουν συχνά τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις μπορεί να αντιμετωπίζουν, επιπλέον, προβλήματα στην αυτο-κατανόηση και την αυτο-αποδοχή λόγω της αίσθησης αποτυχίας και «αυτοκατακραυγής» (Jones & Johnson, 2019). Επιπλέον, όταν τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες στην κοινωνική τους ζωή, είναι επιρρεπή στην επιλογή του Διαδικτύου ως μέσο διαφυγής από την πραγματικότητα και μπορούν ευκολότερα να οδηγηθούν στον εθισμό. Ευρύτερα, δε, η αναβλητικότητα μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια ευκαιριών για επιτυχία και εξέλιξη σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, λόγω της μη αξιοποίησης του χρόνου και των διαθέσιμων πόρων (Jones & Johnson, 2019).

Συνολικά, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί ένα διαδεδομένο πρόβλημα που επηρεάζει μαθητές και φοιτητές παγκοσμίως. Οι συνέπειές της μπορούν να είναι σοβαρές, αφού επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ψυχοκοινωνική προσαρμοστικότητα και την ευρύτερη προσωπική ευημερία ενός ατόμου. Συνεπώς, η αντιμετώπισή της απαιτεί συνειδητοποίηση και

ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και διαχείρισης χρόνου, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί ακαδημαϊκοί και προσωπικοί στόχοι.

Σχέσεις μεταξύ των εννοιών

Χρήση του διαδικτύου και επιδόσεις

Οφέλη υγιούς χρήσης

Παρότι η παρούσα εργασία εστιάζει στην προβληματική χρήση του διαδικτύου, αξίζει να επισημανθεί και η θετική πλευρά, που αφορά στα πολυάριθμα οφέλη της υγιούς χρήσης του διαδικτύου για τους εφήβους.

Αδιαμφισβήτητα, το Διαδίκτυο χρησιμεύει ως μια τεράστια αποθήκη πληροφοριών, ενισχύοντας τη γνωστική ανάπτυξη και παρέχοντας τη δυνατότητα ενίσχυσης των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μεταξύ των εφήβων (Rideout & Robb, 2019). Μέσα από Διαδικτυακές πλατφόρμες, οι έφηβοι εμπλέκονται σε συμπεριφορές αναζήτησης πληροφοριών, δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και εκτίθενται σε διαφορετικές οπτικές, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στην πνευματική τους ανάπτυξη και στον πληροφοριακό γραμματισμό τους (Viner et al., 2019).

Επιπλέον, το Διαδίκτυο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της κοινωνικής συνδεσιμότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εφήβων. Οι πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν στους εφήβους δυνατότητες σύνδεσης με συνομηλίκους, δημιουργία φιλιών και διατήρηση σχέσεων πέρα από τα φυσικά γεωγραφικά όρια (Best et al., 2020). Η θετική αυτή κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύει την ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση των εφήβων και να τους προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον για την ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων. Αυτή η διασύνδεση, επομένως, όχι μόνο προάγει την κοινωνική ανάπτυξη, αλλά προάγει επίσης την αίσθηση του ανήκειν και της υποστήριξης, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την σχολική επίδοση και την ευρύτερη ευημερία της ηλικιακής ομάδας των εφήβων (Rideout & Robb, 2019).

Εκτός αυτού, το Διαδίκτυο προσφέρει εκτενείς εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες για μάθηση. Οι Διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί ιστότοποι και τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν στους εφήβους να έχουν πρόσβαση σε συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, να αποκτούν

διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες και να συνεργάζονται με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (Best et al., 2020). Αυτή η προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορεί να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και προωθεί μια κουλτούρα δια βίου μάθησης (Viner et al., 2019).

Συνολικά, επομένως, το Διαδίκτυο παρουσιάζει πολύπλευρα οφέλη για τους εφήβους, που περιλαμβάνουν τη γνωστική διέγερση, την κοινωνική συνδεσιμότητα και τον εκπαιδευτικό εμπλουτισμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να αντιμετωπίσουμε τους πιθανούς κινδύνους που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου, ώστε να διασφαλιστούν ασφαλείς και υπεύθυνες Διαδικτυακές συμπεριφορές μεταξύ των εφήβων (Best et al., 2020).

Συνέπειες Π.Χ.Δ.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία δείχνει μια σημαντική σχέση μεταξύ της Π.Χ.Δ. και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των εφήβων. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν με προβληματικό τρόπο το Διαδίκτυο συχνά επιδεικνύουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μικρότερο βαθμό εμπλοκής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Beard et al., 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η Π.Χ.Δ. μπορεί συμβάλει στην ακαδημαϊκή υποεπίδοση, επηρεάζοντας την ικανότητα των εφήβων να επικεντρώνονται σε σχολικές εργασίες, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο και να διατηρούν σταθερές συνήθειες μελέτης με συνέπεια (Kuss et al., 2018). Επιπρόσθετα, η υπερβολική χρήση του Διαδικτύου συχνά διαταράσσει τα ωράρια ύπνου των εφήβων, οδηγώντας σε κόπωση και άρα μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση (Kuss et al., 2018). Οι έφηβοι που περνούν υπερβολικό χρόνο στο Διαδίκτυο εμφανίζουν μειωμένο κίνητρο για ακαδημαϊκές επιδιώξεις και μπορεί να παραμελούν τις ακαδημαϊκές τους ευθύνες, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ελλιπή μελέτη, χαμηλούς βαθμούς και συνολικά χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Kuss et al., 2018). Οι μαθητές με ΠΧΔ συχνά παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα για τις σχολικές τους δραστηριότητες, κυρίως επειδή το διαδίκτυο γίνεται μέσο άμεσης ανταμοιβής, μειώνοντας την αξία που αποδίδουν στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, όπως η σχολική επιτυχία (Encil & Yurtsever, 2018; Ahmadi & Zeinali, 2018). Η υπερβολική χρήση του διαδικτύου για ψυχαγωγικούς σκοπούς αποσπά την προσοχή των μαθητών από τα μαθήματα, καθώς περιορίζει την ικανότητά τους να εμπλακούν γνωστικά με το μαθησιακό περιεχόμενο.

Παράλληλα, καθώς η συνεχής διαδικτυακή δραστηριότητα τροφοδοτεί την παρόρμηση και μειώνει την αποδοχή της καθυστέρησης των ανταμοιβών, οι μαθητές συχνά έχουν δυσκολία να διατηρήσουν την προσοχή τους σε παραδοσιακές διδακτικές δραστηριότητες. Η συσσωρευμένη έλλειψη ελέγχου και αυτοπειθαρχίας συνδέεται με αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειψη αυτοελέγχου στην τάξη, οδηγώντας σε δυσκολία διατήρησης της προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Li et al., 2021· Meinokat & Wagner, 2020).

Επιπλέον, η Π.Χ.Δ. μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνωστική λειτουργία των εφήβων και ιδιαίτερα το εύρος προσοχής, τη μνήμη και τις ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών, εμποδίζοντας έτσι την ικανότητά των μαθητών να κατανοούν και να συγκρατούν το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων (Beard et al., 2020). Συγκεκριμένα, η υπερβολική διαδικτυακή χρήση σχετίζεται με την εξασθένηση της συγκέντρωσης, λόγω της διαρκούς ανάγκης εναλλαγής προσοχής, η οποία είναι χαρακτηριστική κατά την ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή τα διαδικτυακά παιχνίδια (Wacks & Weinstein, 2021). Αυτή η συνεχής κατακερματισμένη προσοχή οδηγεί σε μικρότερη εστίαση και δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής σε εργασίες μεγάλης διάρκειας, όπως η μελέτη, καθιστώντας δύσκολη την αφομοίωση της γνώσης. Παράλληλα, η ΠΧΔ μπορεί να επηρεάσει τη μνήμη εργασίας, η οποία είναι κρίσιμη για την αποθήκευση και επεξεργασία πληροφοριών κατά τη μάθηση. Οι Truzoli et al. (2020) σημειώνουν ότι η συνεχής χρήση του διαδικτύου για ψυχαγωγικούς σκοπούς, ιδιαίτερα μέσω εφαρμογών που απαιτούν διαρκή αλληλεπίδραση, συμβάλλει σε κόπωση της μνήμης εργασίας. Αυτό μειώνει την ικανότητα των μαθητών να συγκρατούν και να ανακαλούν πληροφορίες που μαθαίνουν στο σχολείο, δυσχεραίνοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επιπλέον, έρευνες υποδεικνύουν ότι η ΠΧΔ μπορεί να συνδέεται και με αλλαγές στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών. Ο αυξημένος χρόνος στο διαδίκτυο σχετίζεται με έναν πιο επιφανειακό τρόπο σκέψης, γεγονός που μειώνει τη δυνατότητα των μαθητών να αναλύουν και να συνθέτουν πληροφορίες με τρόπο που να επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση (Dong et al., 2020).

Συμπερασματικά, λοιπόν, η Π.Χ.Δ. από εφήβους μαθητές σχετίζεται με χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, που συνδέονται με χαμηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και έκπτωση στις γνωστικές λειτουργίες. Ευρύτερα, η αύξηση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων (smartphone, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βιντεοπαιχνίδια, τηλεόραση κ.α.) έχει συσχετισθεί με μείωση της

ακαδημαϊκής επίδοσης των εφήβων μαθητών, με το φαινόμενο της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, στο οποίο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια, να επιδρά διαμεσολαβητικά σε αυτή τη σχέση (Türel & Dokumaci, 2022).

Π.Χ.Δ. και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Μεγάλος αριθμός μελετών έχει υποδείξει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της Π.Χ.Δ. Έρευνα με εφήβους στην Τουρκία (Demir & Kutlu, 2018) εντόπισε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ εθισμού στο Διαδίκτυο και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επιπλέον, αναδείχθηκε η ύπαρξη αρνητικών συσχετίσεων, αφενός μεταξύ εθισμού στο Διαδίκτυο και ακαδημαϊκών κινήτρων και, αφετέρου, μεταξύ ακαδημαϊκών κινήτρων και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Παρόμοια, η έρευνα της Aznar-Díaz και των συνεργατών (2020) σε φοιτητές στο Μεξικό και την Ισπανία ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικών, θετικών συσχετίσεων μεταξύ του εθισμού στο Διαδίκτυο και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Έρευνα με Ιρανούς φοιτητές ιατρικής (Hayat et al., 2020) ανέδειξε την ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης μεταξύ εθισμού στο Διαδίκτυο και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, τόσο ως σύνολο, όσο και σε επιμέρους διαστάσεις της (μελέτη για εξετάσεις, εβδομαδιαία μελέτη, παρακολούθηση διαλέξεων, συγγραφή ακαδημαϊκών εργασιών και εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων). Φαίνεται, επομένως, πως όσο μεγαλύτερος είναι ο εθισμός στο Διαδίκτυο, τόσο μεγαλύτερη είναι η αναβλητικότητα και το αντίστροφο, επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων χωρών.

Τα παραπάνω ευρήματα ενδεχομένως οφείλονται στο γεγονός ότι η υπερβολική χρήση του Διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να αποσπά την προσοχή και τον χρόνο που αφιερώνεται στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, οδηγώντας έτσι σε αναβλητικές συμπεριφορές. Παράλληλα, μια σειρά ερευνών επιχειρούν τη δημιουργία προβλεπτικών μοντέλων, συμπεριλαμβάνοντας έννοιες όπως ο εθισμός στο Διαδίκτυο, η προβληματική χρήση των smartphones, η χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το ακαδημαϊκό κίνητρο, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η αυτορρύθμιση στη σχολική μελέτη.

Για παράδειγμα, μελέτη που πραγματοποιήθηκε με Τούρκους φοιτητές πανεπιστημίου (Akinci, 2021), επιχειρήσε τη δημιουργία ενός τέτοιου μοντέλου πρόβλεψης. Σύμφωνα με τα

ευρήματά της, ο εθισμός στα smartphone αποτελεί σημαντικό θετικό προγνωστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Μαθητές που κάνουν προβληματική χρήση smartphone, επομένως, αναμένεται να παραμελούν και να καθυστερούν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις. Παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν αυτή τη σχέση είναι τα μαθησιακά κίνητρα, το επίπεδο συγκέντρωσης της προσοχής, αλλά και η ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου.

Έρευνα με πρωτοετείς φοιτητές στη Νιγηρία (Chinaza-Nwosu et al., 2020) συμπέρανε πως ο εθισμός στο Διαδίκτυο προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα περισσότερο από άλλες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα (χρόνος που αφιερώνεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αριθμός εγγραφών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, Διαδικτυακή θυματοποίηση, Διαδικτυακή επιθετικότητα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως παρότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης βρέθηκε να μην έχει άμεσες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την προέβλεπε έμμεσα σε σημαντικό βαθμό μέσω του εθισμού στο Διαδίκτυο. Ενδεχομένως, λοιπόν, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να οδηγεί στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, μόνο όταν καθίσταται προβληματική.

Οι Tras και Gökçen (2020), από την άλλη, σε μελέτη με μαθητές Λυκείου από Μεσογειακές χώρες, εντόπισαν μεν τη θετική συσχέτιση μεταξύ του εθισμού στο Διαδίκτυο και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, αλλά επιπλέον βρήκαν πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το κοινωνικό άγχος προβλέπουν τον εθισμό στο Διαδίκτυο, με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, μάλιστα, να είναι η πιο ισχυρή μεταβλητή πρόβλεψης. Δεν αποκλείεται, λοιπόν, η σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και εθισμού στο Διαδίκτυο να μην είναι μια σχέση αιτίου-αιτιατού, αλλά μια σχέση αμφίπλευρη, στην οποία προβλέψεις μπορούν να γίνουν και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Η πανδημία COVID-19

Η πανδημία του COVID-19 και η τηλεκπαίδευση είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των εφήβων. Με την εισαγωγή στη διαδικτυακή μάθηση, οι μαθητές αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στο Διαδίκτυο, το οποίο έχει οδηγήσει στην ανάδυση νέων τρόπων αναβλητικότητας (Xu, 2021).

Μελέτες που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποτύπωσαν σημαντική αύξηση στη συχνότητα και τη διάρκεια της χρήσης του Διαδικτύου μεταξύ των εφήβων, με δυσμενείς συνέπειες για την ψυχική υγεία των ανηλίκων μαθητών. Σύμφωνα με τους Tezer και συνεργάτες (2020), κατά περίοδο της πανδημίας η συσχέτιση Π.Χ.Δ. και συμπεριφορών ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ήταν σημαντικά υψηλότερη στους άνδρες μαθητές Λυκείου, από ότι στις μαθήτριες. Οι συμπεριφορές ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των μαθητών φάνηκαν να αυξάνονται κατά τη διάρκεια της ημέρας, γεγονός που αποδόθηκε στην πολύωρη διατήρηση της σύνδεσης στο Διαδίκτυο. Τέλος, εντοπίστηκε πώς οι συμπεριφορές ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και τα προβληματικά επίπεδα χρήσης του Διαδικτύου συμμεταβάλλονταν (όταν αυξάνονται οι συμπεριφορές, αυξάνεται και η προβληματική χρήση και το αντίστροφο).

Η μελέτη των Ramírez-Gil και συνεργατών (2022) με Μεξικανούς φοιτητές πανεπιστημίου, από την άλλη, έδειξε ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας υπήρξε χαμηλή συχνότητα αναβολής ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Το διαφοροποιημένο αυτό αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική εκπαιδευτική βαθμίδα και το συνακόλουθο αναπτυξιακό στάδιο ή και σε πολιτισμικούς παράγοντες. Εντοπίστηκε, ωστόσο, ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης από γυναίκες και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα κατά την χρονική περίοδο της πανδημίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την χρονική περίοδο της τηλεκπαίδευσης σημειώθηκε αύξηση της παθητικής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, μιας κατάστασης κατά την οποία οι μαθητές καθυστερούν τις σχολικές τους εργασίες περνώντας χρόνο στο Διαδίκτυο χωρίς να επιδίδονται σε κάποια δραστηριότητα. Ο όρος αντιπαραβάλλεται με την ενεργητική αναβλητικότητα στην οποία οι μαθητές καθυστερούν μεν τις εργασίες τους, αλλά συμμετέχουν σε άλλες παραγωγικές δραστηριότητες (Xu, 2021).

Τέλος, η παρατεταμένη χρήση του Διαδικτύου κατά την περίοδο της πανδημίας φάνηκε πως μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη αναβλητικότητα και σε περιβάλλοντα εκτός του κυβερνοχώρου (Xu, 2021).

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και επιδόσεις

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει άμεση, αρνητική σχέση με τις σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Kim και Seo (2015), φοιτητές που αναβάλλουν τα καθήκοντά τους συνήθως παρουσιάζουν μειωμένη απόδοση, λόγω της αυξημένης πίεσης χρόνου που οδηγεί σε χαμηλότερη ποιότητα δουλειάς και λιγότερο αποδοτική μελέτη. Όταν οι προθεσμίες πλησιάζουν, η ανάγκη για γρήγορη ολοκλήρωση των υποχρεώσεων σημαίνει ότι μειώνεται η προσοχή στη λεπτομέρεια, και η ποιότητα της δουλειάς συχνά υποβαθμίζεται λόγω βιασύνης. Γι' αυτό το λόγο, οι φοιτητές που αναβάλλουν τα καθήκοντά τους συχνά καταφεύγουν σε «επιφανειακές» στρατηγικές μελέτης, όπως η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών, αντί για την ουσιαστική κατανόηση (Zhao et al., 2024). Με αυτή τη μέθοδο τα άτομα καταλήγουν να μην αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε βάθος, κάτι που επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη μελλοντική τους πρόοδο (Groza et al., 2024). Επιπλέον, η πίεση χρόνου που προκύπτει μετά από παρατεταμένη αναβολή της μελέτης σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, τα οποία μειώνουν την ικανότητα. Η νοητική και συναισθηματική κόπωση που προκύπτει σε τέτοιες καταστάσεις συνδέεται συχνά με τη δυσκολία των φοιτητών να επεξεργαστούν βαθύτερα την ύλη, περιορίζοντας την αφομοίωση και την ανάκληση πληροφοριών (Svartdal et al., 2020).

Οι φοιτητές που τείνουν να αναβάλλουν συστηματικά τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις συχνά εμφανίζουν μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή χαμηλή πεποίθηση στις ικανότητές τους να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Αυτή η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο αναβλητικότητας, καθώς οι φοιτητές αποφεύγουν τα καθήκοντα που θεωρούν ότι δεν μπορούν να επιτύχουν εύκολα, ενισχύοντας έτσι την αρνητική τους στάση απέναντι στη μελέτη (Kim et al., 2020). Η αίσθηση μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να συνοδεύεται από αυξημένα επίπεδα άγχους, που, όπως προαναφέρθηκε, λειτουργούν ανασταλτικά για την προσπάθεια και την απόδοση, περιορίζοντας τη συμμετοχή των φοιτητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Groza et al., 2024· Svartdal et al., 2020). Σε χρόνιο επίπεδο, η αναβλητικότητα έχει πράγματι συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα άγχους αποτυχίας, που επηρεάζουν αρνητικά την εστίαση και τη συγκέντρωση, οδηγώντας τελικά σε χαμηλότερες επιδόσεις και περιορισμένη μάθηση (Svartdal et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Groza και συνεργάτες (2024), οι φοιτητές που τείνουν να αναβάλλουν συστηματικά τα καθήκοντά τους έχουν αρνητικές στάσεις προς το πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις να επηρεάζονται αρνητικά. Η τάση για αναβολή δημιουργεί ένα γενικότερο αίσθημα αρνητικότητας προς το ακαδημαϊκό περιβάλλον, ενισχύοντας πεποιθήσεις όπως ότι οι στόχοι είναι ανέφικτοι ή ότι η μελέτη είναι υπερβολικά απαιτητική και απογοητευτική. Αυτές οι αρνητικές αντιλήψεις συνδέονται με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, διότι εντείνουν την αποστροφή για τη μελέτη και κάνουν τους φοιτητές να βλέπουν τα καθήκοντα ως άκαμπα και δυσάρεστα.

Κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες

Οι διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των εφήβων και την ακαδημαϊκή τους ευημερία με διάφορους τρόπους, τόσο θετικούς όσο και αρνητικούς. Οι έφηβοι που διατηρούν θετικές, υποστηρικτικές διαδικτυακές σχέσεις έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει τη σχολική τους ευημερία. Μέσα από τις διαδικτυακές πλατφόρμες, οι έφηβοι αποκτούν κοινωνική υποστήριξη, βελτιώνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα και μειώνοντας τα επίπεδα άγχους τους, παράγοντες που συνδέονται με τη βελτιωμένη σχολική απόδοση και ευημερία (Frison & Eggermont, 2020). Οι έφηβοι χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα, τις διαδικτυακές κοινότητες και τα φόρουμ για να ζητούν και να λαμβάνουν συμβουλές, να επικοινωνούν και να μοιράζονται εμπειρίες με συνομηλίκους που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, κάτι που μπορεί να αυξήσει το αίσθημα του ανήκειν (Frison & Eggermont, 2020). Με αυτό τον τρόπο, οι έφηβοι νιώθουν ότι έχουν άτομα στα οποία μπορούν να στηριχτούν, κάτι που μειώνει το άγχος και την αβεβαιότητα.

Ωστόσο, οι μαθητές που ασχολούνται με προβληματικό τρόπο με το διαδίκτυο συχνά βιώνουν μειωμένη αίσθηση σύνδεσης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Η υπερβολική χρήση διαδικτυακών μέσων μπορεί να αντικαταστήσει τις δια ζώσης κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που οδηγεί σε συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης (Ma, 2022). Όταν οι μαθητές επικεντρώνονται στις ψηφιακές τους δραστηριότητες, συχνά αξιολογούν τις διαδικτυακές σχέσεις ως επιφανειακές ή μη ικανοποιητικές σε σύγκριση με τις δια ζώσης σχέσεις (Twenge &

Campbell, 2018). Αυτός ο περιορισμός στις αυθεντικές κοινωνικές εμπειρίες μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην ικανότητά τους να αναπτύξουν συναισθηματική νοημοσύνη και ανθεκτικότητα, καθώς οι μαθητές χάνουν ευκαιρίες για δια ζώσης κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση μιας αίσθησης κοινότητας (Ma, 2022).

Εκτός αυτού, η Π.Χ.Δ. ενισχύει την τάση σύγκρισης με τους συνομηλίκους, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε ιδανικά πρότυπα που προβάλλονται στα κοινωνικά δίκτυα, που εστιάζουν στις επιτυχίες, την δημοφιλία και την εξωτερική εμφάνιση. Αυτή η διαδικασία συγκρίσεων συχνά οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, καθώς οι μαθητές νιώθουν ότι δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα που βλέπουν διαδικτυακά. Οι δυσμενείς αυτές συγκρίσεις μπορούν να δημιουργήσουν έναν φαύλο κύκλο. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση που προκύπτει από τις συγκρίσεις μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική εξάρτηση από το διαδίκτυο, καθώς οι μαθητές αναζητούν εκεί επιβεβαίωση και αποδοχή, ενώ με τη σειρά της η εξάρτηση από το διαδίκτυο μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της ανεπάρκειας (Mann & Bickham, 2021· Ma, 2022).

Επιπλέον, η αυξημένη έκθεση των εφήβων σε αρνητικές διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις, όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός, μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την ψυχική τους υγεία και γενική ευημερία. Όταν οι έφηβοι βιώνουν ή γίνονται μάρτυρες διαδικτυακού εκφοβισμού, μπορεί να εμφανίσουν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, ενώ συχνά παρατηρείται και σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησής τους (Kowalski et al., 2019). Αυτό οφείλεται στο ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι διαρκής, καθώς το περιεχόμενο που δημοσιεύεται στο διαδίκτυο μπορεί να είναι προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή, επιτείνοντας τα αρνητικά συναισθήματα και το αίσθημα αβοηθητότητας στους νέους. Η συνεχής αυτή έκθεση μπορεί να επηρεάσει και τη σχολική τους ευημερία, καθώς οι έφηβοι που βιώνουν διαδικτυακό εκφοβισμό έχουν συχνά μειωμένη συγκέντρωση και πτώση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση, λόγω των συναισθηματικών τους επιβαρύνσεων (Frison & Eggermont, 2020). Επίσης, μπορεί να βιώνουν απομόνωση, καθώς το αίσθημα φόβου και η χαμηλή αυτοεκτίμηση τους αποτρέπουν από το να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Ο φαύλος κύκλος της αρνητικής αυτοεικόνας και του άγχους που προκαλείται από το διαδικτυακό εκφοβισμό συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη μακροχρόνιων προβλημάτων ψυχικής υγείας και στην αδυναμία των εφήβων να

διαχειριστούν το άγχος τους, με σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα της ζωής τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Όσον αφορά την ψυχική υγεία, η Π.Χ.Δ. έχει αναγνωριστεί ως ένα σοβαρό ζήτημα.

Άνθρωποι που εκδηλώνουν Π.Χ.Δ είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν ψυχικές διαταραχές, όπως άγχος και κατάθλιψη. Μια σημαντική διάσταση σχετίζεται με τις διαταραχές ύπνου, καθώς οι χρήστες συχνά χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές συσκευές τη νύχτα, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα του ύπνου και τη γενικότερη ψυχική τους υγεία (Hale & Guan, 2019). Οι διαταραχές ύπνου μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρές συνέπειες για την ψυχική υγεία, όπως αλλαγές στη διάθεση και στην ικανότητα διαχείρισης του άγχους, προκαλώντας συναισθηματική αστάθεια και ευερεθιστότητα (Liu et al., 2020). Επίσης, οι διαταραχές ύπνου επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία. Οι άνθρωποι που δεν κοιμούνται αρκετά ή δεν έχουν καλή ποιότητα ύπνου μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και την εκτέλεση καθημερινών εργασιών. Η χρόνια έλλειψη ύπνου μπορεί επίσης να συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης χρόνιων ψυχικών διαταραχών, όπως η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) και οι αγχώδεις διαταραχές (Hale & Guan, 2019).

Η σύνδεση μεταξύ Π.Χ.Δ. και ΔΕΠΥ έχει εξεταστεί, με αρκετές έρευνες να υποδεικνύουν ότι άτομα με ΔΕΠΥ είναι πιο επιρρεπή σε εθιστική συμπεριφορά στο διαδίκτυο (López-Fernández et al., 2020). Αυτό συμβαίνει επειδή η συνεχής παροχή ερεθισμάτων από το διαδίκτυο μπορεί να φαίνεται ελκυστική και να προσφέρει προσωρινή ανακούφιση από τα συμπτώματα της διαταραχής. Συνολικά, η διαχείριση της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει τόσο την εκπαίδευση των χρηστών για υγιείς διαδικτυακές συνήθειες όσο και την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε άτομα που πλήττονται από αυτές τις συμπεριφορές.

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της χρήσης του διαδικτύου, των σχολικών επιδόσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε μαθητές Λυκείου.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει ένα κενό που παρατηρείται στην ελληνική βιβλιογραφία, αναφορικά με τη σχέση της Π.Χ.Δ. με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την αναβλητικότητα στους εφήβους μαθητές. Οι περισσότερες αντίστοιχες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε

άλλες χώρες και αφορούν κυρίως φοιτητές ή νεαρούς ενήλικες, ενώ σπάνια εστιάζουν σε εφήβους μαθητές, όπως γίνεται στην παρούσα μελέτη. Αυτό το κενό καθιστά τη συγκεκριμένη μελέτη σημαντική, καθώς προσφέρει δεδομένα που συμβάλλουν στην κατανόηση των επιπτώσεων της διαδικτυακής συμπεριφοράς σε μαθητές Λυκείου, μια ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται σε κρίσιμη ηλικία για τη διαμόρφωση συνηθειών που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή απόδοση και τη χρήση του διαδικτύου.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται σε μια απλή σύνδεση μεταξύ της χρήσης του διαδικτύου και των σχολικών επιδόσεων. Αντίθετα, επιχειρεί μια πιο βαθιά κατανόηση του πώς διαφορετικές διαδικτυακές δραστηριότητες -όπως το gaming ή η αναζήτηση πληροφοριών- επηρεάζουν διαφορετικά την ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών. Αυτό επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με μειωμένη απόδοση και αυξημένη αναβλητικότητα.

Τέλος, η έρευνα αυτή θέτει τις βάσεις για περαιτέρω μελέτες που θα εστιάσουν στους εφήβους μαθητές στην Ελλάδα, διευρύνοντας την κατανόηση της επίδρασης του διαδικτύου στην ακαδημαϊκή τους ζωή. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων που θα βοηθήσουν στην ορθότερη χρήση του διαδικτύου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των εφήβων, ενώ παράλληλα προτείνουν νέα μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των διαδικτυακών συνηθειών και των επιπτώσεών τους.

Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα βιβλιογραφικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν, προέκυψαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα. Αρχικά ως προς τις υποθέσεις, αναμένεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση της Π.Χ.Δ. με τις σχολικές επιδόσεις. Δεύτερον, η αναβλητικότητα αναμένεται να συσχετίζεται αρνητικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Δηλαδή, όσο υψηλότερους βαθμούς έχει κάποιος μαθητής, τόσο λιγότερη Π.Χ.Δ. αναμένεται να κάνει και τόσο λιγότερο να αναβάλλει την εκτέλεση εργασιών στην καθημερινότητά του. Τρίτον, αναμένεται να διαπιστωθεί θετική συσχέτιση μεταξύ της Π.Χ.Δ. και της σχολικής αναβλητικότητας. Τέταρτον, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναμένεται να προβλέπει τις επιδόσεις των μαθητών. Πέμπτον, η Π.Χ.Δ. αναμένεται να προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι ποιες διαστάσεις της Π.Χ.Δ. μπορούν να προβλέψουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις σχολικές επιδόσεις. Το δεύτερο ερώτημα είναι κατά πόσο υπάρχει διαμεσολαβητική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές Π.Χ.Δ., ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και σχολική επίδοση και αν ναι, τί είδους. Το τρίτο ερώτημα που διατυπώθηκε είναι ποιες διαδικτυακές δραστηριότητες επιλέγουν περισσότερο οι συμμετέχοντες ως αυτές με τις οποίες περνούν περισσότερο χρόνο online. Το τέταρτο ερώτημα είναι εάν οι υπό εξέταση μεταβλητές παρουσιάζουν διαφορές ως προς την προτιμώμενη διαδικτυακή δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το εάν και πώς η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης διαδικτυακής δραστηριότητας κατά προτίμηση μπορεί να σχετίζεται με διαφοροποιημένα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, Π.Χ.Δ. ή επιδόσεων έναντι άλλων διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Το πέμπτο ερώτημα είναι εάν διαφέρει κάποια από τις μεταβλητές του δείγματος ως προς το φύλο. Το έκτο και τελευταίο ερώτημα που τίθεται είναι εάν η αναβλητικότητα, η Π.Χ.Δ και οι επιμέρους παράγοντές της ή/και οι σχολικές επιδόσεις του δείγματος διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Συλλέχθηκαν 117 δηλώσεις συναίνεσης από γονείς και κηδεμόνες σε ένα Γενικό Λύκειο της περιοχής του Αμαρουσίου. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν 107 ερωτηματολόγια μαθητών πρώτης και δευτέρας Λυκείου, εκ των οποίων τα 102 είναι έγκυρα. Τα στατιστικά και περιγραφικά αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια αναφέρονται σε αυτά. Η διαφορά στον αριθμό εντύπων συναίνεσης και ερωτηματολογίων μαθητών έγκειται στην απουσία ορισμένων μαθητών την ημέρα διαμοιρασμού και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή.

Το 46% του δείγματος είναι αγόρια (N=47), το 51% κορίτσια (N=52), ενώ 3 μαθητές που δήλωσαν «Άλλο». Ως προς την ηλικία, το 21,6% δείγματος είναι 15 ετών (N=22), το 35,3% είναι 16 ετών (N=36), και το 41,2% είναι 17 ετών (N=42). Επισημαίνεται, τέλος, η ύπαρξη 2 μαθητών ηλικίας 18 ετών στο δείγμα, οι οποίοι σύμφωνα με την χρονολογική τους ηλικία θα φοιτούσαν στην τρίτη Λυκείου. Αναφορικά με τις επιδόσεις, το 1% του δείγματος είχε μέσο όρο μικρότερο ή ίσο του 8, το 6% είχε μέσο όρο μεταξύ 8.1 και 11, το 15% μεταξύ 11.1 και 14, το 36% μεταξύ 14.1 και 17 και το 34% του δείγματος είχε μέσο όρο μεταξύ 17.1 και 20 με άριστα το 20. Πιο συγκεκριμένα στα μαθηματικά το 23% των συμμετεχόντων έχει επίδοση μικρότερη ή ίση του 10, το 22% μεταξύ 11 και 14, το 47% μεταξύ 15 και 18 και το 10% έχει επίδοση 19 ή 20. Παρόμοια, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας το 10% των συμμετεχόντων έχει επίδοση μικρότερη ή ίση του 10, το 35% μεταξύ 11 και 14, το 47% μεταξύ 15 και 18 και το 9% μεταξύ 19 και 20.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, οι σχολικές τους επιδόσεις τους και οι τρόποι χρήσης του Διαδικτύου που υιοθετούν περισσότερο. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε μια σύντομη κλίμακα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και το τρίτο αποτελούνταν από ένα ερωτηματολόγιο για την Π.Χ.Δ. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των ερωτηματολογίων αυτών.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, σχολικών επιδόσεων και προτιμώμενης χρήσης διαδικτύου

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και αποτελείται από έξι ερωτήματα.

Η επιλογή των ερωτημάτων έγινε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Τα δύο πρώτα παρέχουν πληροφορίες για το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Με το τρίτο ερώτημα οι συμμετέχοντες τοποθετούν σε σειρά προτεραιότητας διάφορους τρόπους χρήσης του διαδικτύου (social media, ταινίες/σειρές, αναζήτηση πληροφοριών, gaming, άλλο) ανάλογα με το χρόνο που αφιερώνουν στον καθένα. Τα τρία τελευταία ερωτήματα αφορούν τη σχολική επίδοση των συμμετεχόντων στο Α' τετράμηνο του σχολικού έτους 2023-2024 και συγκεκριμένα το μέσο όρο επίδοσης, το βαθμό στα μαθηματικά και το βαθμό στη νεοελληνική γλώσσα.

Academic Procrastination Scale- Short-Version (Σύντομη κλίμακα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας) (Yockey, 2016)

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τον Yockey (2016), ως μονοδιάστατο μέτρο της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Περιλαμβάνει πέντε προτάσεις, όπως ενδεικτικά «Καθυστερώ άσκοπα να τελειώσω εργασίες, ακόμη και όταν είναι σημαντικές» και «Όταν έχω μια προθεσμία, περιμένω μέχρι την τελευταία στιγμή». Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Οι υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτή την κλίμακα υποδηλώνουν μεγαλύτερη τάση για αναβλητικότητα σε ακαδημαϊκές εργασίες. Επισημαίνεται ότι το τελευταίο ερώτημα της κλίμακας («Αρχίζω αμέσως να δουλεύω, ακόμη και σε καθήκοντα που μου φαίνονται δυσάρεστα») βαθμολογείται αντίστροφα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί συντομευμένη έκδοση της αρχικής κλίμακας 25 στοιχείων. Έχει δείξει καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας με άλφα Cronbach 0,87 μεταξύ 282 μαθητών. Η κλίμακα δείχνει επίσης καλή συγκλίνουσα εγκυρότητα, με μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις με την Κλίμακα Αξιολόγησης Αναβλητικότητας-Μαθητές και την Κλίμακα Αναβλητικότητας Tuckman (Yockey, 2016). Πραγματοποιήθηκε μετάφραση από τα Αγγλικά στα Ελληνικά από την ερευνήτρια και αντίστροφη μετάφραση με τη βοήθεια φυσικού ομιλητή της Αγγλικής γλώσσας που κατοικεί στην Ελλάδα.

Generalized Problematic Internet Use Scale 2 (Ερωτηματολόγιο γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου) (Carplan, 2010)

Για την μέτρηση της Π.Χ.Δ. από τους εφήβους μαθητές του δείγματος επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου (Generalized Problematic Internet Use 2, Carplan, 2010). Περιλαμβάνει 15 προτάσεις που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οργανώνονται σε πέντε παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ. «Προτιμώ τη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση από την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο»), τη χρήση διαδικτύου για ρύθμιση της διάθεσης (π.χ. «Έχω χρησιμοποιήσει το Internet για να νιώσω καλύτερα όταν ήμουν πεσμένος»), την γνωστική απορρόφηση («Σκέφτομαι εμμονικά να μπω στο Internet όταν είμαι εκτός σύνδεσης»), την καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου («Δυσκολεύομαι να ελέγξω τον χρόνο που περνάω στο Internet») και τα αρνητικά αποτελέσματά της («Η χρήση του Internet μου έχει δημιουργήσει προβλήματα στη ζωή μου»). Σε ορισμένες έρευνες, οι παράγοντες γνωστικής απορρόφησης και καταναγκαστικής χρήσης του διαδικτύου έχουν συγχωνευθεί σε ένα ενιαίο παράγοντα. Συνολικά, η κλίμακα σημειώνει υψηλή αξιοπιστία, με άλφα Cronbach 0,91 (Carplan, 2010).

Για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιείται οκταβάθμια κλίμακα Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως 8 (Συμφωνώ απόλυτα). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε διπλή μετάφραση για την χρήση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά.

Διαδικασία

Εντός του Απριλίου 2024 πραγματοποιήθηκε μια αρχική τηλεφωνική επικοινωνία με τη διευθύντρια του σχολείου, η οποία συμφώνησε στη διεξαγωγή της έρευνας εντός του σχολικού πλαισίου. Εν συνεχεία, η επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω του σχολείου με ηλεκτρονικό μήνυμα. Προσκομίστηκε έγγραφη συγκατάθεσή συμμετοχής (Βλ. Παράρτημα) σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή υπογεγραμμένη από τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι (κηδεμόνες, μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθύντρια) ενημερώθηκαν με σαφήνεια για τον σκοπό και τον χαρακτήρα της έρευνας. Δε δόθηκε αμοιβή για τη συμμετοχή στην έρευνα, γεγονός που είχε διευκρινιστεί εκ των προτέρων στους συμμετέχοντες. Ο εθελοντικός και ανώνυμος χαρακτήρας της συμμετοχής και η

δυνατότητα διακοπής της συμπλήρωσης σε οποιαδήποτε στιγμή, γνωστοποιήθηκαν προφορικά από την ερευνήτρια την ώρα της συμπλήρωσης σε όλους τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια βρισκόταν εντός της σχολικής τάξης, για την επίλυση αποριών και τη διασφάλιση του απορρήτου των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παρών/Παρούσα βρισκόταν και ο/η εκπαιδευτικός του εκάστοτε τμήματος. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα 15 έως 17 Μαΐου 2024 και διήρκησε κατά μέσο όρο 15 λεπτά. Υπήρξε καλή συνεργασία με όλους όσους ενεπλάκησαν στη διαδικασία.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 29. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υπό μελέτη μεταβλητών για το συνολικό δείγμα. Παρατηρείται πως, μεταξύ των διαστάσεων Π.Χ.Δ., υψηλότερο μέσο όρο τιμών έχει η ρύθμιση της διάθεσης μέσω του διαδικτύου ($M=5,00$, $S.D.=1,99$) και η καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου ($M=4,47$, $S.D.=2,05$), ενώ χαμηλότερο έχει η προτίμηση στη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση ($M=2,93$, $S.D.=1,89$). Παρατηρείται, επιπλέον, πως οι μέσοι όροι των μαθητών στα μαθηματικά ($M=14,41$, $S.D.=3,60$) και στη νεοελληνική γλώσσα ($M=14,93$, $S.D.=3,05$) είναι χαμηλότεροι, από τον γενικό μέσο όρο του Α' τετραμήνου ($M=15,54$, $S.D.=2,74$), γεγονός εύλογο αν ληφθεί υπόψη ο αριθμός και ο βαθμός δυσκολίας των σχολικών μαθημάτων που συνδιαμορφώνουν το μέσο όρο βαθμολογίας.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η κλίμακα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας παρουσίασε συνολικά ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0,78$). Η κλίμακα γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου παρουσιάζει συνολικά (εφεξής Γ.Π.Χ.Δ.) πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0,94$). Επιπλέον, όσων αφορά τους επιμέρους παράγοντες, οι τιμές κυμαίνονται από 0,87 έως 0,91.

Πίνακας 1

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα

	# προτ.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Alpha
<i>Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα</i>	5	3,21	0,87	1,60	5,00	0,78
<i>Μέσος Όρος</i>	1	15,54	2,74	8,00	19,80	
Μαθηματικά	1	14,41	3,60	6,00	20,00	
Νεοελληνική Γλώσσα	1	14,93	3,05	7,00	20,00	
<i>Π.Χ.Δ.</i>						
Γ.Π.Χ.Δ.	15	4,03	1,63	1,27	7,40	0,94
Διαδικτυακή αλληλεπίδραση	3	2,93	1,89	1	8,00	0,91
Ρύθμιση διάθεσης	3	5,00	1,99	1	8,00	0,90
Γνωστική απορρόφηση	3	3,88	1,90	1	7,67	0,88
Καταναγκαστική χρήση	3	4,47	2,05	1	8,00	0,90
Αρνητικά αποτελέσματα	3	3,87	2,00	1	8,00	0,87

Παραγοντική ανάλυση

Η σύντομη εκδοχή της κλίμακας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας περιλαμβάνει ένα μόνο παράγοντα και ως εκ τούτου δεν πραγματοποιήθηκε κάποια παραγοντική διερεύνηση. Αντίθετα, αξιολογήθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου.

Οι δείκτες επάρκειας του δείγματος $KMO (0,88 > 0,70)$ και σφαιρικότητας του Bartlett ($p < 0,001$) δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά των δεδομένων επιτρέπουν τη χρήση διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου εφαρμόστηκε η μέθοδος των κύριων αξόνων (principal axis factoring), ενώ επιλέχθηκε ως μέθοδος περιστροφής η πλάγια περιστροφή (Promax). Τα αποτελέσματα έδειξαν μια παραγοντική λύση 3 παραγόντων (1^η ιδιοτιμή: 8,52, 2^η ιδιοτιμή: 1,88, 3^η ιδιοτιμή: 1,23, 4^η ιδιοτιμή: 0,74), η οποία ερμηνεύει το 77,58% της συνολικής διακύμανσης. Στον

Πίνακα 2 απεικονίζονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για την κλίμακα γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα από τη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γενικευμένης Προβληματικής Χρήσης του Διαδικτύου

	1	2	3
<i>Παράγοντας 1:Ελλιπής αυτορρύθμιση και επιπτώσεις χρήσης</i>			
5 Η χρήση του Internet με έχει δυσκολέψει στη διαχείριση της ζωής μου	0,84	0,12	0,15
9 Δυσκολεύομαι να ελέγξω τη χρήση που κάνω στο Internet	0,83	0,09	0,26
13 Σκέφτομαι εμμονικά να μπω στο Internet όταν είμαι εκτός σύνδεσης	0,83	0,32	0,13
14 Όταν είμαι εκτός σύνδεσης, δυσκολεύομαι να αντισταθώ στην έντονη επιθυμία να μπω online	0,83	0,25	0,21
4 Δυσκολεύομαι να ελέγξω τον χρόνο που περνάω στο Internet	0,83	0,10	0,24
15 Η χρήση του Internet μού έχει δημιουργήσει προβλήματα στη ζωή μου	0,77	0,22	0,22
10 Έχω χάσει κοινωνικές υποχρεώσεις ή δραστηριότητες εξαιτίας της χρήσης του Internet	0,76	0,21	0,21
3 Όταν δεν είμαι online για κάποιο χρονικό διάστημα, σκέφτομαι έντονα να συνδεθώ	0,73	0,19	0,09
8 Θα ένιωθα χαμένος αν δεν μπορούσα να μπω στο Internet	0,72	0,35	0,26
<i>Παράγοντας 2: Προτίμηση για διαδικτυακή αλληλεπίδραση</i>			
1 Προτιμώ τη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση από την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο	0,21	0,88	0,17
11 Προτιμώ να επικοινωνώ με τους ανθρώπους μέσω Internet παρά πρόσωπο με πρόσωπο	0,23	0,86	0,26
6 Η διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πιο άνετη για μένα από την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο	0,30	0,82	0,23
<i>Παράγοντας 3:Ρύθμιση διάθεσης</i>			
7 Έχω χρησιμοποιήσει το Internet για να νιώσω καλύτερα όταν ήμουν πεσμένος	0,25	0,15	0,91
12 Έχω χρησιμοποιήσει το Internet για να νιώσω καλύτερα όταν ένιωθα αναστατωμένος	0,31	0,22	0,86
2 Έχω χρησιμοποιήσει το Internet για να μιλήσω με άλλους όταν αισθανόμουν απομονωμένος	0,20	0,37	0,76

Σημείωση. N=102. Οι παραγοντικές φορτίσεις > σημειώνονται με έντονους χαρακτήρες.

Ο δεύτερος και ο τρίτος παράγοντας ευθυγραμμίζονται πλήρως με τη δομή του αρχικού ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, ο δεύτερος παράγοντας αφορά την «Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση» και ερμηνεύει το 12,57% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας αφορά τη χρήση του διαδικτύου για «Ρύθμιση της διάθεσης» και ερμηνεύει το 8,19% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση φαίνεται να συγχωνεύει τους αρχικούς παράγοντες περί γνωστικής απορρόφησης, καταναγκαστικής χρήσης και αρνητικών συνεπειών της χρήσης του διαδικτύου και ερμηνεύει το 56,82% της συνολικής διακύμανσης. Αν και η γνωστική απορρόφηση και η καταναγκαστική χρήση θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ως διαστάσεις ελλιπούς αυτορρύθμισης, οι επιπτώσεις του διαδικτύου, ωστόσο, αποτελούν νοηματικά διακριτή πτυχή του φαινομένου. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η διατήρηση των αρχικών, προτεινόμενων παραγόντων της βιβλιογραφίας για τις αναλύσεις.

Έλεγχος κανονικότητας

Ο έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων υλοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, μελετήθηκαν τα γραφήματα (Q-Q plots, θηκογράμματα, ιστογράμματα συχνότητας) για κάθε μεταβλητή για τη διαμόρφωση μιας πρώτης εποπτικής εικόνας των δεδομένων. Ελέγχθηκαν επίσης οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης της κάθε μεταβλητής και στη συνέχεια μετατράπηκαν σε τυπικές τιμές, σύμφωνα με τον τύπο $Z_{skewness} = S/SE_{skewness}$ και $Z_{kurtosis} = K/SE_{kurtosis}$. Ως μη κανονικές απορρίφθηκαν οι μεταβλητές με έστω και μια τυπική τιμή μεγαλύτερη από 2,58 (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2020). Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας μέσω των κριτηρίων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ελέγχους, οι μεταβλητές της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ($Z_s=0,34$, $Z_k=1,43$, Kolmogorov-Smirnov $p=0,06$, Shapiro-Wilk $=0,07$) και την Γ.Π.Χ.Δ. ($Z_s=0,74$, $Z_k=1,76$, Kolmogorov-Smirnov $p=0,2$) πληρούν όλα τα κριτήρια της κανονικής κατανομής. Οι μεταβλητές που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος (μέσος όρος Α' τετραμήνου, βαθμός μαθηματικών, βαθμός νεοελληνικής γλώσσας) πληρούν ορισμένα από τα κριτήρια κανονικότητας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές τιμές στα κριτήρια

Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk και άρα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Καθώς, όμως, οι τυπικές τιμές ασυμμετρίας ($Z_{sM.O.}=2,22$, $Z_{s\mu\theta}=1,59$, $Z_{sN.G.}=2,03$) και κύρτωσης ($Z_{kM.O.}=0,74$, $Z_{k\mu\theta}=2,13$, $Z_{kN.G.}=0,93$) των μεταβλητών αυτών είναι όλες εντός των επιτρεπτών τιμών ($<2,58$) και τα σχετικά διαγράμματα προσεγγίζουν την εικόνα μιας κανονικής κατανομής, έγιναν δεκτές ως κανονικές κατανομές. Παρόμοια, στους ελέγχους των υποπαραγόντων της Π.Χ.Δ. οι αναλύσεις που ακολουθούν διενεργήθηκαν με τη χρήση παραμετρικών, έναντι μη παραμετρικών κριτηρίων, αφού χάρη στην εικόνα των θηκογραμμάτων, του κανονικού γραφήματος Q-Q και του ιστογράμματος συχνότητας, αλλά και των τυπικών τιμών ασυμμετρίας και κύρτωσης, οι παράγοντες θεωρήθηκε πως ακολουθούν την κανονική κατανομή, παρά τις στατιστικά σημαντικές τιμές τους στα κριτήρια Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.

Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων

Έλεγχος συσχέτισης των μεταβλητών

Βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας αποτελεί η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ της Π.Χ.Δ., της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και των επιδόσεων. Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση αυτή, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r .

Αρχικά, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Γ.Π.Χ.Δ. και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα [$r(100) = 0,76$, $p < 0,01$]. Επίσης, όλοι οι επιμέρους παράγοντες της Π.Χ.Δ. έδειξαν στατιστικά σημαντική ($p < 0,01$) υψηλή θετική συσχέτιση με την αναβλητικότητα [Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση $r(100) = 0,54$, Ρύθμιση της διάθεσης $r(100) = 0,58$, Γνωστική απορρόφηση $r(100) = 0,64$, Καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου $r(100) = 0,67$, Αρνητικά αποτελέσματα $r(100) = 0,71$]. Συνολικά, επομένως, όσο αυξάνεται η Π.Χ.Δ. που κάνει ένας έφηβος, τόσο μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα επιδεικνύει.

Διαπιστώθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, ανάμεσα στην Π.Χ.Δ. και την σχολική επίδοση. Από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε συσχέτιση της Γ.Π.Χ.Δ., αλλά και όλων των επιμέρους παραγόντων με το μέσο όρο βαθμολογίας, τον βαθμό στα μαθηματικά, αλλά και το βαθμό στη νεοελληνική γλώσσα των μαθητών του δείγματος [Γ.Π.Χ.Δ. με Μ.Ο. $r(100) = -0,74$, $p < 0,01$]. Αναφορικά με το μέγεθος, υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της ρύθμισης

συναισθήματος μέσω χρήσης του διαδικτύου και των επιδόσεων (Μ.Ο., μαθηματικά, νεοελληνική γλώσσα) και ισχυρές συσχετίσεις σε όλους τους υπόλοιπους συνδυασμούς. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων Π.Χ.Δ. και των διαστάσεων σχολικών επιδόσεων.

Παρόμοια, μέσω της χρήσης του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και τους βαθμούς των μαθητών του δείγματος. Η διαπίστωση αυτής της συσχέτισης αφορά τόσο τον μέσο όρο [$r(100) = -0,74, p < 0,01$], όσο και την επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα [$r(100) = -0,59, p < 0,01$] και στα μαθηματικά [$r(100) = -0,57, p < 0,01$]. Σε συμφωνία με τις ερευνητικές υποθέσεις, επομένως, όσο αυξάνεται η αναβλητικότητα ενός μαθητή, τόσο μειώνονται οι επιδόσεις του στο σχολείο.

Αναφορικά με το μέγεθός της, η συσχέτιση είναι ισχυρή.

Πίνακας 3

Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων Π.Χ.Δ. και των διαστάσεων σχολικών επιδόσεων

Μεταβλητή	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Γ.Π.Χ.Δ.	1*								
2. Προτίμηση για διαδικτυακή αλληλεπίδραση	0,73*	1*							
3. Ρύθμιση συναισθήματος	0,74*	0,54*	1*						
4. Γνωστική απορρόφηση	0,88*	0,55*	0,50*	1*					
5. Καταναγκαστική χρήση	0,90*	0,48*	0,53*	0,83*	1*				
6. Αρνητικά αποτελέσματα	0,88*	0,49*	0,50*	0,77*	0,86*	1*			
7. Μαθηματικά	-0,65*	-0,54*	-0,48*	-0,60*	-0,51*	-0,58*	1*		
8. Νεοελληνική γλώσσα	-0,67*	-0,60*	-0,40*	-0,63*	-0,57*	-0,59*	0,78*	1*	
9. Μ.Ο. Α 'τετραμήνου	-0,74*	-0,62*	-0,45*	-0,68*	-0,64*	-0,67*	0,85*	0,88*	1*

Σημείωση: * $p < 0,001$

Ανάλυση πρόβλεψης

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση, για να εκτιμηθεί αν η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα μπορούσε να προβλέψει την σχολική επίδοση. Το διάγραμμα διασποράς έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, η οποία επιβεβαιώθηκε από τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r ($r(100) = -0,74, p < 0,01$), όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως. Το αποτέλεσμα της απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας ($p < 0,001$). Η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού r^2 ήταν 0,417, υποδεικνύοντας ότι το 41,7% της διακύμανσης του μέσου όρου βαθμολογίας μπορεί να εξηγηθεί από το μοντέλο που περιέχει μόνο την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Στη συνέχεια, προκειμένου να εξεταστεί εάν οι παράγοντες Π.Χ.Δ. προβλέπουν τον μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες της Π.Χ.Δ. προβλέπουν το 58,7% της διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (μέσος όρος βαθμολογίας), με την «Προτίμηση στη διαδικτυακή αλληλεπίδραση» ($\beta = -0,33, p < 0,001$), τη «Γνωστική απορρόφηση» ($\beta = -0,26, p = 0,04$) και τα «Αρνητικά αποτελέσματα» ($\beta = -0,28, p = 0,03$), να είναι οι μόνες στατιστικά σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν διαδοχικές απλές γραμμικές παλινδρομήσεις, για να διαπιστωθεί αν η Π.Χ.Δ. προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Τα αποτελέσματα της απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και Π.Χ.Δ. ($p < 0,001$). Η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού r^2 ήταν 0,581, υποδεικνύοντας ότι το 58,1% της διακύμανσης της αναβλητικότητας μπορεί να εξηγηθεί από το μοντέλο που περιέχει μόνο την Π.Χ.Δ.

Ανάλυση διαμεσολάβησης

Αρχικά, εξετάστηκε κατά πόσον η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα διαμεσολαβεί στη σχέση Π.Χ.Δ. και βαθμολογίας, ωστόσο δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαμεσολάβηση. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε μια αντιστροφή στις μεταβλητές. Για να διαπιστωθεί, επομένως, εάν η Π.Χ.Δ. αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και του

μέσου όρου βαθμολογίας στους εφήβους, εφαρμόστηκε ανάλυση διαμεσολάβησης. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η Γ.Π.Χ.Δ έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας [$b = -1,42, 95\% BCa CI (-2,18, -0,87)$]. Ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης για την έμμεση επίδραση είναι $\beta = -0,45$, ενώ το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης του μέσου όρου βαθμολογίας που ερμηνεύει το μοντέλο είναι 56%. Για τον υπολογισμό των bias-corrected and accelerated (BCa) 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης επιλέχθηκε η τεχνική bootstrapping (5.000 υπο-δείγματα). Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, ενώ η γραφική παράσταση του μοντέλου παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.

Πίνακας 4

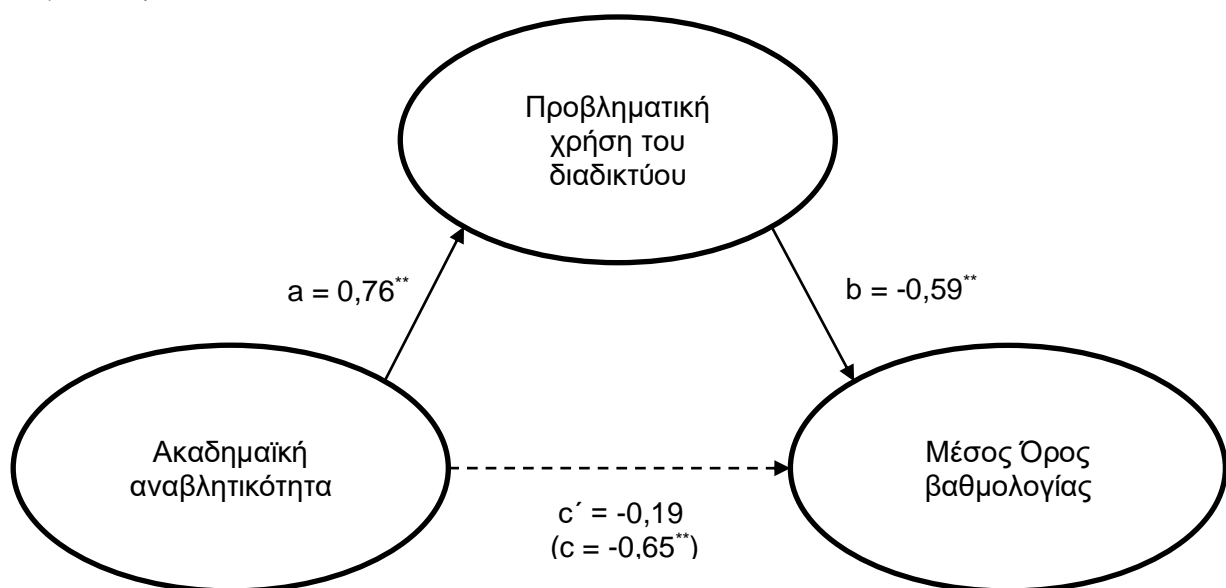
Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της Γ.Π.Χ.Δ στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και Μέσου Όρου βαθμολογίας.

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Σταθερά (Constant)	21,52		30,65	< 0,001
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-0,61	-0,19	-1,89	0,06
Γ.Π.Χ.Δ.	-1,00	-0,59	-5,79	< 0,001

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Μέσος Όρος Α' τετραμήνου.

Εικόνα 1

Το διαμεσολαβητικό μοντέλο της σχέσης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας διαμέσου της Γ.Π.Χ.Δ.



Σημείωση: Οι συντελεστές είναι τυποποιημένοι (β). ** $p < 0,001$.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι επιμέρους παράγοντες της Π.Χ.Δ., εκτός από την «Ρύθμιση της διάθεσης» έχουν επίσης διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας. Αναλυτικότερα, η «Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση» [$b = -0,95$, 95% *BCa CI* (-1,53, -0,49) $\beta=0,30$ ερμηνεύει το 52% της διακύμανσης], η «Γνωστική απορρόφηση» [$b = -0,92$, 95% *BCa CI* (-1,43, -0,50) $\beta=0,29$ ερμηνεύει το 54% της διακύμανσης], η «Καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου» [$b = -0,81$, 95% *BCa CI* (-1,35, -0,40) $\beta=0,26$ ερμηνεύει το 50% της διακύμανσης] και τα «Αρνητικά αποτελέσματα» [$b = -0,95$, 95% *BCa CI* (-1,53, -0,49) $\beta=0,30$ ερμηνεύει το 51% της διακύμανσης] διαμεσολαβούν ο καθένας ξεχωριστά ρόλο στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και επίδοσης. Μάλιστα, επειδή οι συντελεστές παλινδρόμησης έχουν αρνητικό πρόσημο, συμπεραίνουμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εκάστοτε διάσταση της Π.Χ.Δ., τόσο μικρότερος ο μέσος όρος βαθμολογίας. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους πίνακες 5-8 και η γραφική παράσταση του μοντέλου στην Εικόνα 2.

Πίνακας 5

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του παράγοντα «Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση» στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και Μέσου Όρου βαθμολογίας.

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Σταθερά (Constant)	21,60		29,26	< 0,001
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-1,38	-0,44	-5,27	< 0,001
Προτίμηση για διαδικτυακή αλληλεπίδραση	-0,55	-0,38	-4,58	< 0,001

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Μέσος Όρος Α' τετραμήνου.

Πίνακας 6

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του παράγοντα «Γνωστική απορρόφηση» στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και Μέσου Όρου βαθμολογίας.

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Σταθερά (Constant)	21,66		30,03	< 0,001
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-1,11	-0,35	-3,96	< 0,001
Γνωστική απορρόφηση	-0,65	-0,45	-5,08	< 0,001

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Μέσος Όρος Α' τετραμήνου.

Πίνακας 7

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του παράγοντα «Καταναγκαστική χρήση διαδικτύου» στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και Μέσου Όρου βαθμολογίας.

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Σταθερά (Constant)	21,75		28,92	< 0,001
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-1,22	-0,39	-4,03	< 0,001
Καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου	-0,51	-0,38	-3,97	< 0,001

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Μέσος Όρος Α' τετραμήνου.

Πίνακας 8

Ο διαμεσολαβητικός του παράγοντα «Αρνητικά αποτελέσματα» στη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και Μέσου Όρου βαθμολογίας.

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Σταθερά (Constant)	21,28		27,87	< 0,001
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-1,08	-0,34	-3,43	< 0,001
Αρνητικά αποτελέσματα	-0,58	-0,43	-4,26	< 0,001

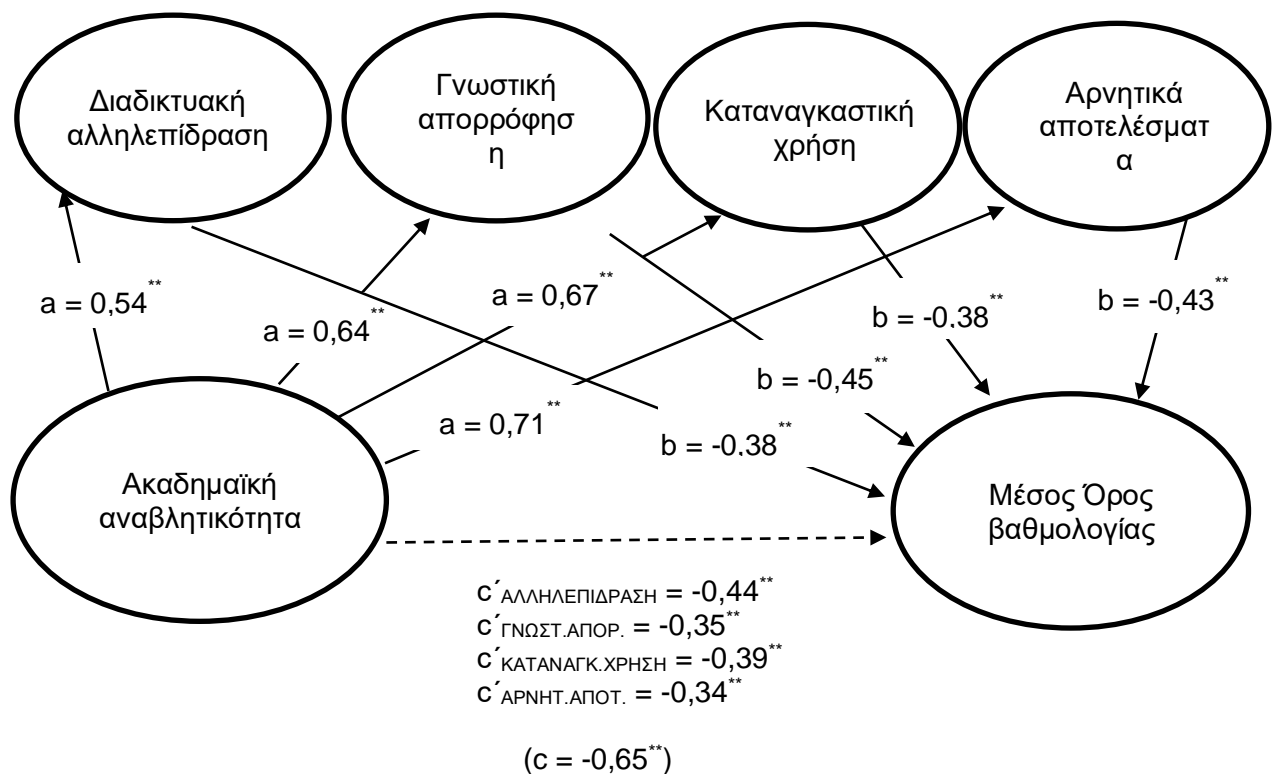
Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Μέσος Όρος Α' τετραμήνου.

Διαδικτυακή δραστηριότητα που καταλαμβάνει περισσότερο από το διαδικτυακό χρόνο

Προκειμένου να διερευνηθεί το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετήσουν σε σειρά κατάταξης ορισμένους τρόπους χρήσης του διαδικτύου (social media, αναζήτηση πληροφοριών, gaming, σειρές-ταινίες, άλλο) από αυτόν που υιοθετούν περισσότερο, σε αυτόν που υιοθετούν λιγότερο χρονικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές διατηρούσαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όποιους και όσους τρόπους επιθυμούσαν. Όσον αφορά το περιεχόμενο της επιλογής «Άλλο» που συμπλήρωσαν οι έφηβοι του δείγματος, οι επικρατέστερες επιλογές αφορούσαν την ακρόαση μουσικής, την ανάγνωση e-books, τις διαδικτυακές αγορές, τη διαδικτυακή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, την ακρόαση podcast και την επίσκεψη σελίδων και εφαρμογών ειδικών ενδιαφερόντων (κυρίως καλλιτεχνικού ή αθλητικού περιεχομένου).

Εικόνα 2

Το διαμεσολαβητικό μοντέλο της σχέσης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας διαμέσου των επιμέρους διαστάσεων της Π.Χ.Δ.



Σημείωση: Οι συντελεστές είναι τυποποιημένοι (β).

$** p < 0,001$.

Εστιάζοντας αποκλειστικά στην πρώτη επιλογή των μαθητών του δείγματος, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (59%, $N=60$) περνά τον περισσότερο διαδικτυακό χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ακολουθεί η παρακολούθηση ταινιών και σειρών (16%) και το gaming (13%). Τέλος, οι επιλογές «Άλλο» (8%) και αναζήτηση πληροφοριών (5%) επιλέχθηκαν λιγότερο στην πρώτη θέση για το πως περνούν τον διαδικτυακό τους χρόνο οι έφηβοι του δείγματος.

Ωστόσο, αν διευρύνουμε το κριτήριο προτίμησης, λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη φορά τη διαδικτυακή δραστηριότητα που τοποθέτησαν, είτε στην πρώτη, είτε στη δεύτερη θέση παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την δραστηριότητα της αναζήτησης πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, μετά τη χρήση social media (80%) και την παρακολούθηση ταινιών ή σειρών (47%), ακολουθεί η αναζήτηση πληροφοριών (28%), καταλαμβάνοντας αθροιστικά περισσότερο διαδικτυακό χρόνο από τα παιχνίδια online (26%). Πράγματι, το εύρημα αυτό δε φαίνεται να είναι συμπτωματικό, αφού το

23,5% του δείγματος επέλεξε την αναζήτηση πληροφοριών ως δεύτερη και το 25,5% ως τρίτη επιλογή, ως προς το χρόνο που καταλαμβάνει, έναντι 13,7% και 18.7% που επέλεξαν τα διαδικτυακά παιχνίδια.

Σύγκριση μέσων όρων των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τους συνηθέστερους τρόπους χρήσης του διαδικτύου

Κατόπιν, διερευνήθηκε η πιθανή διαφοροποίηση της Π.Χ.Δ., της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και των επιδόσεων, ανάλογα με την συνηθέστερη διαδικτυακή δραστηριότητα που υιοθετούν οι έφηβοι. Αρχικά, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές ομαδοποίησης ανά δραστηριότητα, οι οποίες (μεταβλητές) περιλάμβαναν τους συμμετέχοντες που τις επέλεξαν είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερη επιλογή. Για λόγους υπερβολικά μεγάλου ή μικρού πλήθους οι μεταβλητές «social media» και «άλλο» εξαιρέθηκαν από αυτή τη διαδικασία.

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις παραπάνω μεταβλητές, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές, οι οποίες περιλάμβαναν συγκριτικά δύο διαδικτυακές δραστηριότητες τη φορά. Για παράδειγμα, στη σύγκριση «Gaming VS Ταινίες-σειρές», αν ένας μαθητής είχε επιλέξει ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή προτίμησης «ταινίες-σειρές», κωδικοποιούνταν στη νέα μεταβλητή ως «1» και αντίστοιχα, αν διάλεγε ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή το «gaming», ως «2». Οι περιπτώσεις στις οποίες προέκυψε αλληλοεπικάλυψη (π.χ. 1^η επιλογή gaming, 2^η ταινίες-σειρές), κωδικοποιήθηκαν ως missing values και δεν λήφθηκαν υπόψη στους περαιτέρω ελέγχους. Κατ' αυτό τον τρόπο, δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές συγκριτικής προτίμησης, «Gaming VS Πληροφορίες», «Gaming VS Ταινίες-Σειρές» και «Ταινίες-Σειρές VS Πληροφορίες». Καθώς οι νέες αυτές μεταβλητές σύγκρισης δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε διαδοχικά το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney.

Αρχικά, όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών του δείγματος που περνούν περισσότερο χρόνο παίζοντας διαδικτυακά παιχνίδια και εκείνων που περνούν περισσότερο χρόνο βλέποντας ταινίες ή σειρές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες ιεραρχήσεις για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($U = 330,50$, $p < 0,02$). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι έφηβοι που προτιμούν το gaming σημειώνουν υψηλότερη αναβλητικότητα, σε σχέση σε όσους

προτιμούν την παρακολούθηση ταινιών ή σειρών ($41,63 > 30,01$) και το μέγεθος της επίδρασης είναι μέτριο ($d = 0,65$).

Παρόμοια, από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες ιεραρχήσεις των μαθητών που προτιμούν τα διαδικτυακά παιχνίδια και εκείνων που προτιμούν την αναζήτηση πληροφοριών ως προς τις διαστάσεις του μέσου όρου βαθμολογίας ($U = 178,00$, $p < 0,01$), του βαθμού στη νεοελληνική γλώσσα ($U = 179,50$, $p < 0,01$), ως προς τον παράγοντα της Π.Χ.Δ., «Γνωστική απορρόφηση» ($U = 189,00$, $p < 0,03$) και οριακά ως προς τη διάσταση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ($U = 202,50$, $p < 0,05$). Από τη μελέτη των μέσων ιεραρχήσεων των δύο ομάδων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο παίζοντας παιχνίδια έχουν χαμηλότερο βαθμό στην νεοελληνική γλώσσα ($19,98 < 29,82$) και χαμηλότερο μέσο όρο ($19,92 < 29,88$), ενώ παρουσιάζουν αυξημένη αναβλητικότητα ($29,06 > 21,10$) και απορροφούνται γνωστικά από τη σκέψη του διαδικτύου σε μεγαλύτερο βαθμό ($29,63 > 20,56$) από όσους περνούν περισσότερο χρόνο αναζητώντας πληροφορίες online. Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, οι διαφορές αυτές είναι μεσαίες ($d_{\text{γλώσσα}} = 0,67$, $d_{\text{Μ.Ο}} = 0,65$, $d_{\text{αναβλητικότητα}} = -0,62$, $d_{\text{απορρόφησης}} = -0,72$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων ιεραρχήσεων μεταξύ των δύο αυτών ομάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

Διαφορές μέσων ιεραρχήσεων μεταξύ προτίμησης στην αναζήτηση πληροφοριών και στα διαδικτυακά παιχνίδια ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές

	Προτιμώμενη διαδικτυακή δραστηριότητα		
	Αναζήτηση πληροφοριών	Gaming	
Μεταβλητές	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Mann-Whitney U</i>
Μ.Ο.	29,88	19,92	178,00*
Γλώσσα	29,82	19,98	179,00*
Αναβλητικότητα	21,10	29,06	202,50*
Γνωστική απορρόφηση	20,56	29,63	189,00*

*Σημείωση. * $p < 0,05$.*

Τέλος, αναλύοντας τα δεδομένα, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες ιεραρχήσεις των μαθητών που παρακολουθούν περισσότερο ταινίες ή σειρές και εκείνων που προτιμούν την αναζήτηση πληροφοριών ως προς το μέσο όρο βαθμολογίας ($U= 327,50$, $p < 0,02$), το βαθμό στη νεοελληνική γλώσσα ($U= 318,50$, $p < 0,02$) και ως προς τον παράγοντα της Π.Χ.Δ., «Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση» ($U = 348,50$, $p < 0,04$). Από τη μελέτη των μέσων ιεραρχήσεων των δύο ομάδων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο παρακολουθώντας ταινίες ή σειρές έχουν χαμηλότερο βαθμό στην νεοελληνική γλώσσα ($29,41 < 41,15$) και χαμηλότερο μέσο όρο ($29,62 < 40,76$), ενώ προτιμούν περισσότερο τη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση ($36,90 > 27,15$) σε σχέση με όσους περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο αναζητώντας πληροφορίες. Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, οι διαφορές αυτές είναι επίσης μεσαίες ($d_{\text{γλώσσα}} = 0,59$, $d_{\text{Μ.Ο}} = 0,58$, $d_{\text{online αλληλεπίδρασης}} = -0,49$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων ιεραρχήσεων μεταξύ αυτών των δύο ομάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10

Διαφορές μέσων ιεραρχήσεων μεταξύ προτίμησης στην αναζήτηση πληροφοριών και στις ταινίες ή τις σειρές ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές

<i>Μεταβλητές</i>	Προτιμώμενη διαδικτυακή δραστηριότητα		<i>Mann-Whitney U</i>
	Αναζήτηση πληροφοριών	Ταινίες-Σειρές	
Μ.Ο.	40,76	29,62	327,50*
Νεοελληνική γλώσσα	41,15	29,41	318,50*
Διαδικτυακή αλληλεπίδραση	27,15	36,90	348,50*

*Σημείωση. * $p < 0,05$.*

Σύγκριση μέσων όρων των μεταβλητών ως προς το φύλο και την ηλικία

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Διευκρινίζεται ότι στο κριτήριο αυτό δε συνυπολογίστηκαν τα 3 άτομα του δείγματος που είχαν επιλέξει ως φύλο «Άλλο». Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων [$t(97)=2,59$, $p=0,05$]. Από τη μελέτη των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι τα αγόρια υιοθετούν αναβλητικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια ($3,45 > 3,00$). Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, η διαφορά αυτή είναι μέτρια ($d = 0,52$).

Αντίστοιχα, για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τις διαστάσεις της Π.Χ.Δ. χρησιμοποιήθηκε εκ νέου το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων [$t(97)=2,39$, $p=0,02$] μόνο ως προς τον παράγοντα «Προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση». Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων διαπιστώνεται ότι τα αγόρια προτιμούν η κοινωνική αλληλεπίδραση να γίνεται διαδικτυακά σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια ($3,35 > 2,47$). Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, η διαφορά αυτή είναι μέτρια ($d = 0,48$).

Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς τη σχολική επίδοση, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων ως προς το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας [$t(97)=-2,96$, $p=0,004$] και ως προς το μέσο όρο βαθμολογίας [$t(99)=-2,87$, $p=0,005$]. Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη Γλώσσα ($15,79 > 14,02$) και υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας ($16,28 > 14,74$) σε σχέση με τα αγόρια. Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, οι διαφορές αυτές είναι μέτριες ($d_{\text{γλώσσα}} = -0,60$, $d_{\text{Μ.Ο.}} = 0,58$). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των παραπάνω αναλύσεων.

Πίνακας 11*Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το Φύλο*

Μεταβλητές	Φύλο				t-τιμή
	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	SD	M	SD	
Αναβλητικότητα	3,45	0,90	3,00	0,81	2,60*
Διαδικτυακή αλληλεπίδραση	3,35	2,09	2,47	1,54	2,40*
Μέσος Όρος	14,74	2,61	16,28	2,72	-2,87**
Νεοελληνική Γλώσσα	14,02	3,23	15,79	2,70	-2,96**

*Σημείωση. *p < 0,05. **p < 0,01.*

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς την προτιμώμενη διαδικτυακή δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες ιεραρχήσεις για την προτίμηση στην παρακολούθηση σειρών-ταινιών ($U = 787,00$, $p < 0,001$) και για την προτίμηση στα διαδικτυακά παιχνίδια ($U = 718,00$, $p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα αγόρια προτιμούν το gaming σε σχέση με τα κορίτσια ($60,72 > 40,31$) και το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγάλο ($d = 1,03$). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι τα κορίτσια προτιμούν την παρακολούθηση ταινιών ή σειρών περισσότερο από τα αγόρια ($58,77 > 40,74$) και το μέγεθος της επίδρασης είναι μέτριο ($d = 0,75$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way Anova) προκειμένου να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές των μέσων όρων των υπό μελέτη μεταβλητών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των μαθητών του δείγματος. Οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0,05$).

Πίνακας 12*Μέσοι Όροι και Mann-Whitney test ως προς το Φύλο*

Μεταβλητές	Φύλο		U-τιμή
	Αγόρια	Κορίτσια	
	<i>M</i>	<i>M</i>	
Ταινίες-Σειρές	40,74	58,37	787,00**
Διαδικτυακά παιχνίδια	60,72	40,31	718,00**

*Σημείωση. *p < 0,05. **p < 0,01.*

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της Π.Χ.Δ., των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε εφήβους μαθητές. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι επιδράσεις διαφορετικών μορφών διαδικτυακής δραστηριότητας, όπως η προτίμηση για κοινωνικά δίκτυα, ταινίες-σειρές, αναζήτηση πληροφοριών και διαδικτυακά παιχνίδια, στις σχολικές επιδόσεις και την αναβλητικότητα. Επίσης, διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των φύλων και της ηλικίας όσον αφορά τη χρήση του διαδικτύου και τις ακαδημαϊκές τους συνήθειες.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της Π.Χ.Δ., των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στους εφήβους μαθητές. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η αρνητική συσχέτιση μεταξύ αναβλητικότητας και σχολικών επιδόσεων, σε σύμπνοια με ευρήματα άλλων χωρών και ηλικιών (Aznar-Díaz et al., 2020·Demir & Kutlu, 2018·Hayat et al., 2020). Επιπλέον, βρέθηκε ότι η Π.Χ.Δ. συσχετίζεται αρνητικά με τις σχολικές επιδόσεις και πάλι επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα (Kuss et al., 2018). Οι έφηβοι που περνούν υπερβολικό χρόνο στο διαδίκτυο, κυρίως σε μη παραγωγικές δραστηριότητες, δυσκολεύονται να επικεντρωθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και συχνά καταλήγουν με χαμηλότερους βαθμούς.

Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση αφορά τον παράγοντα «Ρύθμιση Συναισθήματος», ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες διαστάσεις της Π.Χ.Δ. Παρουσιάζει χαμηλότερης έντασης συσχέτιση με τις επιδόσεις συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες, δεν λειτουργεί προβλεπτικά για τη βαθμολογία και είναι η μόνη διάσταση της Π.Χ.Δ. που δεν διαμεσολαβεί τη σχέση αναβλητικότητας και Μ.Ο. βαθμολογίας των μαθητών. Φαίνεται, συνεπώς, να συνδέεται περισσότερο με προσωπικές, συναισθηματικές προκλήσεις των μαθητών παρά με ακαδημαϊκές (Lei et al., 2018). Είναι πιθανό, οι έφηβοι να καταφεύγουν στο διαδίκτυο ως μέσο βραχυπρόθεσμης συναισθηματικής ανακούφισης, χωρίς αυτό να παρεμβαίνει σε πιο μακροπρόθεσμους ακαδημαϊκούς στόχους, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου (Carlan, 2003·Greenberg et al., 2019·Young, 1998). Ταυτόχρονα, η «Ρύθμιση συναισθήματος» μέσω διαδικτύου αποτελεί τον παράγοντα Π.Χ.Δ. με τον υψηλότερο μέσο όρο, γεγονός που συμβαδίζει με την άποψη ότι οι έφηβοι στρέφονται όλο και περισσότερο στις ψηφιακές πλατφόρμες για ανακούφιση

από το άγχος και αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων (Feng et al., 2019). Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης στους εφήβους.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά το γεγονός ότι η Π.Χ.Δ. συνολικά και ειδικότερα η προτίμηση για διαδικτυακή αλληλεπίδραση, η γνωστική απορρόφηση και τα αρνητικά αποτελέσματα του διαδικτύου προβλέπουν την αναβλητικότητα, η οποία με τη σειρά της προβλέπει τον μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών, επιβεβαιώνοντας παρόμοια ευρήματα άλλων ερευνών (Akinçi, 2021 · Zhang et al., 2022). Καθώς τα άτομα αναζητούν άμεση ικανοποίηση, συχνά καταφεύγουν στο διαδίκτυο, αντί να αντιμετωπίζουν τις υποχρεώσεις τους εκτός σύνδεσης (Yu et al., 2019 · Aznar-Díaz et al., 2020).

Από την άλλη, σε ότι αφορά το μοντέλο διαμεσολάβησης παρουσιάστηκε διαφοροποίηση των ευρημάτων σε σχέση με άλλους ερευνητές. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Türel & Dokumaci (2022), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα επιδρά διαμεσολαβητικά στη σχέση αυξημένης χρήσης τεχνολογικών μέσων και ακαδημαϊκής επίδοσης εφήβων μαθητών. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δεν φάνηκε να διαμεσολαβεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο την σχέση Π.Χ.Δ. και μέσου όρου βαθμολογίας των εφήβων του δείγματος. Αντίθετα, εντοπίστηκε διαμεσολάβηση της Π.Χ.Δ. στη σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και μέσου όρου βαθμολογίας. Αυτή η αλληλεπίδραση ενδέχεται να οφείλεται στον τρόπο που τα τεχνολογικά μέσα ενθαρρύνουν την αναβλητικότητα, η οποία στη συνέχεια επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση (van der Zanden et al., 2020), όπως εξηγήθηκε προηγουμένως.

Ως προς την κατάταξη των δραστηριοτήτων με κριτήριο τον χρόνο που καταλαμβάνουν, πάνω από τους μισούς μαθητές του δείγματος επέλεξαν τα social media ως την κύρια διαδικτυακή δραστηριότητά τους, ενώ πάνω από το 80% τα κατέταξε στην πρώτη ή δεύτερη θέση. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, λόγω της δημοτικότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ των εφήβων ως τρόπου επικοινωνίας, διασκέδασης, ανταλλαγής πληροφοριών και διαχείρισης της διαδικτυακής ταυτότητας των εφήβων (Wegmann et al., 2017). Η δεύτερη πιο δημοφιλής δραστηριότητα, επιλεγμένη στις πρώτες δύο θέσεις από σχεδόν τους μισούς μαθητές, ήταν η παρακολούθηση ταινιών και σειρών. Πράγματι, η αύξηση της πρόσβασης σε πλατφόρμες streaming,

όπως το Netflix και το YouTube, καθιστά την παρακολούθηση οπτικοακουστικού περιεχομένου πιο εύκολη και ελκυστική.

Στην τρίτη δημοφιλέστερη δραστηριότητα, παρουσιάστηκε μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση. Το gaming βρέθηκε στην πρώτη θέση προτίμησης, όταν οι έφηβοι μαθητές επέλεξαν τη δραστηριότητα στην οποία αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, αλλά η αναζήτηση πληροφοριών υπερίσχυσε όταν συνυπολογίστηκε η πρώτη και δεύτερη θέση. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, ενώ τα διαδικτυακά παιχνίδια είναι μια πολύ δημοφιλής και χρονοβόρα δραστηριότητα για πολλούς εφήβους, η αναζήτηση πληροφοριών κατέχει σημαντική θέση στη διαδικτυακή τους δραστηριότητα, αν και συχνά δεν είναι η πρώτη τους επιλογή. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία του διαδικτύου, χρησιμοποιώντας το ως εργαλείο μάθησης και έρευνας. Το gaming, από την άλλη πλευρά, συχνά κατατάσσεται πρώτο λόγω της υψηλής αφοσίωσης που απαιτεί και του ψυχολογικού αντίκτυπου που έχει στους εφήβους, προσφέροντας ευχάριστες εμπειρίες συνεργασίας και ανταγωνισμού. Ωστόσο, η υπερίσχυση της αναζήτησης πληροφοριών, όταν συνυπολογίζονται οι δύο πρώτες θέσεις υποδεικνύει ότι αν και η άμεση ψυχαγωγία μέσω gaming είναι προτεραιότητα για πολλούς, η διαδικτυακή μελέτη αποτελεί μια σταθερή και σημαντική δραστηριότητα που αντικατοπτρίζει τις μαθησιακές ανάγκες και προσωπικές ανάγκες γνώσης των εφήβων.

Ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση μεταξύ των επιμέρους διαδικτυακών δραστηριοτήτων ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Το εύρημα ότι οι έφηβοι που προτιμούν τα διαδικτυακά παιχνίδια αναβάλλουν περισσότερο από αυτούς που προτιμούν να βλέπουν ταινίες και σειρές μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την ψυχολογική εμπλοκή που προσφέρουν τα παιχνίδια, καθώς και την ανταγωνιστική τους φύση. Τα παιχνίδια συχνά παρέχουν άμεση ικανοποίηση και κίνητρο να συνεχίσει κανείς να παίζει, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να χάνουν την αίσθηση του χρόνου και να καθυστερούν τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Fuster et al., 2020). Αυτή η τάση για αναβλητικότητα ενισχύεται από τη διαδραστικότητα των παιχνιδιών, που απαιτεί συνεχή προσοχή και προσφέρει συχνές επιβραβεύσεις, σε αντίθεση με τις ταινίες και σειρές, που έχουν καθορισμένη διάρκεια και δεν εμπλέκουν τους χρήστες με τον ίδιο τρόπο (King et al., 2020).

Επιπλέον, η υπερβολική ενασχόληση με τα παιχνίδια συνδέεται με προβλήματα αυτορρύθμισης, γεγονός που αυξάνει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Fuster et al., 2020).

Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης έχει να κάνει με την διαπίστωση ότι οι μαθητές που περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο βλέποντας σειρές προτιμούν τη διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση και έχουν χαμηλότερους βαθμούς στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και στο γενικό μέσο όρο τους σε σύγκριση με εκείνους που περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, η παρατεταμένη παρακολούθηση σειρών και ταινιών ("binge-watching") συνδέεται με αυξημένη προτίμηση για διαδικτυακή αλληλεπίδραση, έναντι της δια ζώσης κοινωνικής επαφής. Τα άτομα που εμπλέκονται σε παρατεταμένη παρακολούθηση περιεχομένου μπορεί να προτιμούν την απομόνωση και τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση, καθώς παρέχει μεγαλύτερο έλεγχο και μειώνει την πίεση των κοινωνικών προσδοκιών που συνοδεύουν τις δια ζώσης επαφές (Shabahang et al., 2022). Η ευκολία πρόσβασης και η αλληλουχία επεισοδίων μπορούν να ενισχύσουν τη συνήθεια αυτή, η οποία, αν και λειτουργεί ως διασκέδαση, συχνά οδηγεί σε διαταραχή της καθημερινής ρουτίνας, με επιπτώσεις τόσο στην κοινωνική όσο και στην ακαδημαϊκή ζωή, όπως μειωμένο χρόνο αφοσίωσης στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Παρόμοια, από τη σύγκριση μεταξύ αναζήτησης πληροφοριών και διαδικτυακών παιχνιδιών φαίνεται ότι οι μαθητές που πριμοδοτούν την πρώτη έχουν πολλαπλά οφέλη. Ειδικότερα, οι μαθητές που προτιμούν την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο φάνηκε ότι έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην νεοελληνική γλώσσα και γενικά υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης από εκείνους που προτιμούν τα διαδικτυακά παιχνίδια, γεγονός εύλογο δεδομένου ότι η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο συνδέεται με πιο ενεργητικές γνωστικές διεργασίες, όπως η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων και η επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών, κάτι που ευνοεί την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και κατανόησης (Aznar-Díaz et al., 2020). Αντίθετα, τα διαδικτυακά παιχνίδια, αν και εξασκούν ορισμένες δεξιότητες, όπως ο συντονισμός και η ταχύτητα αντίδρασης, δεν προάγουν με τον ίδιο τρόπο τις γλωσσικές ικανότητες ή την κατανόηση σύνθετων εννοιών (Fuster et al., 2020). Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών συνδέεται με πιο στοχευμένη και οργανωμένη χρήση του χρόνου, γεγονός που προάγει τη συνολική ακαδημαϊκή απόδοση (King et al., 2020),

γεγονός που επιβεβαιώνεται από το εύρημα ότι οι μαθητές που επιδίδονται τον περισσότερο χρόνο στην αναζήτηση πληροφοριών εμφανίζουν λιγότερη αναβλητικότητα από όσους περνούν περισσότερο διαδικτυακό χρόνο παίζοντας παιχνίδια. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όσοι προτιμούν το gaming απορροφούνται περισσότερο από τη σκέψη του διαδικτύου, κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της έντονης ψυχολογικής εμπλοκής και εθιστικής φύσης των διαδικτυακών παιχνιδιών. Η αίσθηση επίτευξης, η κοινωνική αναγνώριση και η συνεχής πρόκληση που προσφέρουν τα παιχνίδια αυξάνουν τη γνωστική απορρόφηση, οδηγώντας σε μεγαλύτερη εξάρτηση από το διαδίκτυο (Zajac et al., 2020). Από την άλλη πλευρά, η αναζήτηση πληροφοριών συνδέεται με πιο στοχευμένη και ρυθμισμένη χρήση του διαδικτύου, η οποία δεν προάγει την καταναγκαστική ενασχόληση, καθώς εστιάζει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Fuster et al., 2020).

Αξίζει να επισημανθεί πως στις συγκρίσεις όπου εμπλέκονται οι επιδόσεις, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών και στο βαθμό της νεοελληνικής γλώσσας, αλλά όχι στο βαθμό των μαθηματικών. Η επίδοση στα μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζεται λιγότερο από τις διαδικτυακές συνήθειες, καθώς βασίζεται περισσότερο στη λογική σκέψη και την εξάσκηση (Fuster et al., 2020). Οι γλωσσικές επιδόσεις, από την άλλη, πιθανώς επηρεάζονται περισσότερο από δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση σειρών, λόγω της ευρείας χρήσης ξένων γλωσσών σε αυτές, αλλά και της μειωμένης ενασχόλησης με το διάβασμα και την παραγωγή γραπτού λόγου που συνεπάγεται η ενασχόληση με αυτές (Shabahang et al., 2022).

Συνολικά, τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι το διαδίκτυο δεν είναι ένας ενιαίος χώρος, η χρήση του οποίου επιφέρει αδιαφοροποίητες συνέπειες στους εφήβους (Xu, 2021). Ο τρόπος χρήσης του και η φύση των διαδικτυακών δραστηριοτήτων που προτιμώνται από τους μαθητές παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πως αυτές οι δραστηριότητες επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και τη ευρύτερη συμπεριφορά των εφήβων.

Όσον αφορά τις διαφορές ηλικίας, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ήταν 17 ετών και προέρχονται από την ίδια σχολική μονάδα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για την επίδραση της ηλικίας.

Ως προς το φύλο, παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια αναβάλλουν περισσότερο και προτιμούν έναντι των κοριτσιών την διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια, ενδεχομένως λόγω της διαφορετικής αντιμετώπισης του στρες και της σχολικής πίεσης. Τα αγόρια συχνά διαχειρίζονται το άγχος μέσω αποφυγής και καταφυγής σε πιο ευχάριστες δραστηριότητες όπως το gaming και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο διαδίκτυο, που ανακουφίζουν το στρες προσωρινά, αλλά ενισχύουν την αναβλητικότητα (Demir & Kutlu, 2018). Αντίθετα, τα κορίτσια τείνουν να έχουν καλύτερες δεξιότητες αυτορρύθμισης και οργάνωσης, γεγονός που τα προστατεύει από την αναβλητικότητα (Jones & Johnson, 2019). Επιπλέον, η διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση προσφέρει στα αγόρια έναν τρόπο να εκφραστούν, συχνά μέσα από ανταγωνιστικές και συνεργατικές δραστηριότητες, όπως τα διαδικτυακά παιχνίδια, που ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα (Beard et al., 2020). Τα κορίτσια, από την άλλη, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην νεοελληνική γλώσσα και υψηλότερο μέσο όρο. Έρευνες υποδεικνύουν ότι τα κορίτσια, χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα περισσότερο για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς σκοπούς, γεγονός που βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητές τους. Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσιάζουν συχνά υψηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση και πιο έντονη ενασχόληση με το γραπτό λόγο, ειδικά όταν χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα που εμπλουτίζουν τη μάθησή τους (Alnjadat et al., 2020).

Περιορισμοί και Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτα απ' όλα, το δείγμα ήταν περιορισμένο και προήλθε από μία μόνο σχολική μονάδα, γεγονός που μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η ομοιομορφία του δείγματος, όσον αφορά κοινωνικές επιρροές, μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα, ειδικά όσον αφορά τις διαδικτυακές μόδες και τη συμπεριφορά που παρατηρείται στους εφήβους σε τοπικό επίπεδο. Ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, που να περιλαμβάνει μαθητές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, θα μπορούσε να παράσχει πιο αξιόπιστα και γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η χρήση του διαμεσολαβητικού μοντέλου στην ανάλυση των δεδομένων επιτρέπει την εξερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών, χωρίς όμως να υποδεικνύει αιτιώδη σχέση μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι, αν και το μοντέλο προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για τις δυναμικές των παραμέτρων, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν ως απόδειξη άμεσης αιτιότητας, αλλά ως ενδείξεις σύνθετων αλληλεξαρτήσεων που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Ακόμη, τα εργαλεία αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου και την αναβλητικότητα μπορεί να επηρεάζονται από υποκειμενικές αντιλήψεις ή και κοινωνική επιθυμητότητα. Η χρήση πιο αντικειμενικών μεθόδων μέτρησης, όπως λογισμικά παρακολούθησης της διαδικτυακής δραστηριότητας, θα μπορούσε να βελτιώσει την ακρίβεια των δεδομένων.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας αφορά τη χρήση ενός συντομευμένου ερωτηματολογίου για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το οποίο περιλάμβανε μόνο έναν παράγοντα. Παρότι αυτό έγινε για λόγους ευκολίας και συντομίας, η χρήση ενός πιο ολοκληρωμένου εργαλείου που να διακρίνει επιμέρους πτυχές της αναβλητικότητας θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο λεπτομερή κατανόηση του φαινομένου, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στην Ελλάδα που να εξετάζουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στους εφήβους.

Επιπλέον, το εργαλείο μέτρησης των προτιμώμενων διαδικτυακών δραστηριοτήτων επιδέχεται βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα η σειρά παρουσίασης των επιλογών για τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στις διάφορες διαδικτυακές δραστηριότητες ενδέχεται να επηρέασε τις απαντήσεις (φαινόμενο πρότερου ή ύστερου), γεγονός που μπορεί να διορθωθεί με την εφαρμογή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων όπου η σειρά των επιλογών μπορεί να τροποποιείται τυχαία.

Παράλληλα, η χρήση περισσότερων και πιο εξειδικευμένων κατηγοριών για τις διαδικτυακές δραστηριότητες θα επέτρεπε μια πιο λεπτομερή ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της έρευνας. Για παράδειγμα, η εισαγωγή της μουσικής ως ξεχωριστή κατηγορία κρίνεται απαραίτητη, δεδομένου ότι αποτέλεσε δημοφιλή απάντηση στην επιλογή «Άλλο». Επίσης, τα κοινωνικά δίκτυα θα μπορούσαν να καταταμηθούν σε υποκατηγορίες όπως ανταλλαγή μηνυμάτων, βιντεοκλήσεις, δημιουργία περιεχομένου και παρακολούθηση βίντεο, ώστε να δημιουργηθούν παράγοντες, όπως ενδεικτικά «δημιουργία», «επικοινωνία» και «κατανάλωση οπτικοακουστικού υλικού». Αυτή η

διάκριση θα επέτρεπε μια πιο ποιοτική ανάλυση των επιδράσεων της προτίμησης συγκεκριμένων διαδικτυακών δραστηριοτήτων στις επιμέρους μεταβλητές της έρευνας, ενισχύοντας τη δυνατότητα κατανόησης του πώς οι επιμέρους διαδικτυακές συνήθειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εφήβων.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί πώς οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις στη χρήση του διαδικτύου επηρεάζουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και διαχείρισης χρόνου, ειδικά στους εφήβους που αντιμετωπίζουν προβλήματα ελέγχου της χρήσης του διαδικτύου. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εξετάσουν την επίδραση της Π.Χ.Δ. σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως το άγχος, η αυτοεκτίμηση ή η οικογενειακή υποστήριξη, για να προσδιορίσουν εάν αυτοί οι παράγοντες ενισχύουν ή μετριάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της υπερβολικής διαδικτυακής δραστηριότητας. Τέλος, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την προώθηση της υγιούς χρήσης του διαδικτύου στους εφήβους θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και ψυχολογικών τους αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Ahmadi, A., & Zeinali, A. (2018). The impact of problematic internet use on students' academic performance. *Journal of Internet Studies*, 18(3), 207-223.
<https://doi.org/10.1080/09720510.2018.1465718>
- Akinci, T. (2021). Determination of predictive relationships between problematic smartphone use, self- regulation, academic procrastination and academic stress through modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1).
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.3>
- Alnjadat, R., Alshahrani, S. A., Aljohani, M. S., & Alqubali, A. (2020). Gender variations in social media usage and academic performance among the students of University of Sharjah. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(2), 391-404.
<https://doi.org/10.36892/ijlls.v4i2.568>
- Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J.-M., García-González, A., & Ramírez-Montoya, M.-S. (2020). Mexican and Spanish university students' internet addiction and academic procrastination: Correlation and potential factors. *PLoS ONE*, 15(5), e0233655.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233655>
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2020). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 118, 105466. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105466>
- Beard, K. W., Wolf, E. M., & Terry, J. C. (2020). A Multi-National Study of Interrelationships between Problematic Internet Use, Time Management, and Approaches to Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 58(4), 1028-1052. <https://doi.org/10.1177/0735633119836575>

- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brenner, V. (1997). Psychology of Computer Use: XLVII. Parameters of Internet Use, Abuse and Addiction: The First 90 Days of the Internet Usage Survey. *Psychological Reports, 80*(3), 879–882. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.3.879>
- Brown, C., & Sampson, E. (2019). Parental Involvement in Adolescents' Online Activities: A Protective Factor. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking, 22*(8), 521-528. <http://doi.org/10.1089/cyber.2018.0291>
- Buzzai, C., Filippello, P., Costa, S., Amato, V., & Sorrenti, L. (2021). Problematic internet use and academic achievement: a focus on interpersonal behaviours and academic engagement. *Social Psychology of Education, 24*(1), 95–118.
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09601-y>
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measure. *Computers in Human Behavior, 18*, 533–575. doi:10.1016/S0747- 5632(02)00004-3
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication Research, 30*(6), 625–648. <https://doi.org/10.1177/0093650203257842>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1089–1097.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>

- Chinaza Nwosu, K., Ikwuka, O. I., Ugorji Onyinyechi, M., & Chidi Unachukwu, G. (2020). Does the association of social media use with problematic internet behaviours predict undergraduate students academic procrastination? *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de La Technologie*, 46(1).
<https://doi.org/10.21432/cjlt27890>
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behavior*. 17, 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2019). How family background influences the achievement of pupils in Flemish primary education: Comparing outcomes from a multivariate multilevel model. *Journal of Educational Research*, 112(1), 84–94.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1689884>
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships Among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination, and School Attachment in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
<https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020>
- Dong, G., Wang, L., Du, X., & Potenza, M. N. (2017). Gaming increases craving to gaming-related stimuli in individuals with Internet gaming disorder. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 2(5), 404-412.
<https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2017.01.002>
- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Problematic internet use and academic difficulties among adolescents: A review of cognitive effects. *Journal of Adolescence*, 79, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.003>

- Dumont, H., Protsch, P., Jansen, M., & Becker, M. (2019). Fish swimming into the ocean: How tracking relates to students' self-beliefs and school disengagement at the end of schooling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 269–286.
<https://doi.org/10.1037/edu0000286>
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2018). Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances. *Russell Sage Foundation*.
<https://doi.org/10.7758/9781610448637>
- Duong, H. T. (2020). The interplay between internet use and psychological well-being among children and adolescents: A narrative review. *Journal of Children and Media*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1701575>
- Evcil, A., & Yurtsever, B. (2018). Problematic Internet Use and its effect on adolescents' cognitive engagement. *Frontiers in Psychology*, 9, 300.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00300>
- Feng, Y., Ma, Y., & Zhong, Q. (2019). The relationship between adolescents' stress and internet addiction: A mediated-moderation model. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02248>
- Ferguson, C. J., et al. (2020). Digital Screen Time and Pediatric Sleep: Evidence from a Preregistered Cohort Study. *Journal of Pediatrics*, 227, 239-243.
<http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.08.065>
- Ferguson, C. J., & Colwell, J. (2020). Lack of consensus among scholars on the issue of video game “addiction”. *Psychology of Popular Media*, 9(3), 359.
<https://doi.org/10.1037/ppm0000243>
- Fontana, A., Benzi, I. M. A., & Cipresso, P. (2022). Problematic internet use as a moderator between personality dimensions and internalizing and externalizing symptoms in adolescence. *Current Psychology*, 42. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02409-9>

- Frison, E., & Eggermont, S. (2020). The relationship between online peer interactions and adolescents' well-being: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior, 108*, 106316. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106316>
- Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2020). Problematic use of the Internet and smartphones in university students: 5-year cohort study. *Computers in Human Behavior, 112*, 106477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106477>
- Garcia, E., & Weiss, E. (2020). The role of early social and emotional skills in academic performance and lifelong learning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101138. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101138>
- Gjoneska, B., et al. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on internet use and problematic internet use: A mini review. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 757205. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.757205>
- Gottfried, M. A., Egalite, A. J., & Kirksey, J. J. (2019). Understanding how family support for education translates into better academic performance for students. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 517-532. <https://doi.org/10.1037/edu0000309>
- Greenberg, J., Musetti, A., & Corsano, P. (2019). Internet use and mood regulation in adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2498. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02498>
- Griffiths, M. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum, 97*, 32-36. [https://doi.org/10.1016/S0197-2456\(96\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0197-2456(96)00005-2)
- Groza, I. A., Ceobanu, M. C., & Tofan, C. M. (2024). Motivational persistence and academic procrastination: The moderating role of behavioural deactivation for Romanian female students. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00642-1>

- Hale, L., & Guan, L. (2019). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 31*, 50-65.
<https://doi.org/10.1016/j.smr.2015.09.005>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2020). Relationships that matter: Supporting students' social and emotional learning. *Educational Psychologist, 55*(4), 266-276.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1799211>
- Hattie, J. (2019). Visible learning: Insights into the major factors that influence student achievement. *Educational Researcher, 48*(4), 206-212.
<https://doi.org/10.3102/0013189X19859045>
- Hayat , A. A., Kojuri , J., & Amini , M. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 8*(2), 83–89. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2020.85000.1159>
- Johnson, R., & Smith, M. (2018). Social Media and Mental Health: Exploring the Link. *Journal of Youth Studies, 21*(4), 461-476.
<http://doi.org/10.1080/13676261.2017.1417356>
- Jones, M. G., & Johnson, A. M. (2019). Self-Regulation and Adolescent Internet Use: The Relationship between Time Management, Procrastination, and Problematic Internet Use. *Current Psychology, 38*(4), 946-951. <http://doi.org/10.1007/s12144-017-9637-7>
- Jones, A., Smith, B., Johnson, C., & Davis, E. (2019). Social media use among adolescents: Benefits and risks. *Journal of Adolescent Health, 64*(6), 670-678.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.02.022>
- Καλαντζή, Π., Καρατράντου, Α., Αναστασοπούλου, Η. & Δημακόπουλος, Δ. (2022). Έφηβοι και εθισμός στο Διαδίκτυο. Μία συστηματική ανασκόπηση. Στο Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καρατράντου, Α., & Αρμακόλας, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση*

των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (σσ. 335-348), Εθνικό Κέντρο

Τεκμηρίωσης.

Kiesler, S. (Ed.). (1997). *Culture of the Internet*. Lawrence Erlbaum.

<http://doi.org/10.4324/9781410602774>

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(0191-8869), 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

Kim, R., Seo, E., & Ahn, J. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: The roles of academic self-regulation and academic help-seeking. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101843. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101843>

King, D. L., Delfabbro, P. H., & Griffiths, M. D. (2020). The convergence of gambling and gaming: A systematic review of the evidence. *International Gambling Studies*, 20(2), 1-29. <https://doi.org/10.1080/14459795.2020.1749426>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., & Schroeder, A. N. (2019). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 145(2), 141–187. <https://doi.org/10.1037/bul0000168>

Kumar, A., & Sharma, R. (2019). Internet usage patterns and their impact on social behavior. *Journal of Digital Society*, 5(2), 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.jds.2019.04.003>

Kuss, D. J., Harkin, L., Kanjo, E., & Billieux, J. (2018). Problematic smartphone use: Investigating contemporary experiences using a convergent design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph15010142>

Lei, L., Wang, Z., & Xia, T. (2018). The role of emotional regulation in internet addiction among Chinese adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 47(4), 1134–1150. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1499067>

- Liu, Y., Wang, Y., & Zhang, S. (2020). The relationship between sleep quality and mental health: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology, 76*(2), 230-242.
<https://doi.org/10.1002/jclp.22875>
- Li, S., et al. (2021). The Relationship Between Self-Control and Internet Addiction Among Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 735755.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735755>
- López-Fernández, O., & Mola, A. (2020). Internet gaming disorder in adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review, 5*(2), 145-164.
<https://doi.org/10.1007/s40894-020-00114-4>
- Mann, M., & Bickham, D. (2021). The impact of problematic internet use on time management and academic performance in adolescents. *Computers in Human Behavior, 115*, 106609. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106609>
- Martin, A. J., Colmar, S., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2021). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 'ups and downs' make a difference for middle school students? *Journal of Educational Psychology, 113*(2), 293-309.
<https://doi.org/10.1037/edu0000476>
- Ma, C. M. S. (2022). Relationships between social networking sites use and self-esteem: The moderating role of gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(18), 11462. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811462>
- Meinokat, P., & Wagner, I. (2020). *Causes, prevention, and interventions regarding classroom disruptions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32256-4>
- Mestre-Bach, G., et al. (2020). Internet gaming disorder treatment: A case study evaluation of four adolescent problematic gamers. *Addictive Behaviors Reports, 11*, 100252.
<https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100252>

- Meyer, J., Huber, C., & Geissler, R. (2022). Assessing student performance: A comprehensive approach. *Educational Assessment, 27*(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2035604>
- Murali, V., & George, S. (2007). Lost online: an overview of internet addiction. *Advances in Psychiatric Treatment, 13*, 24-30. <http://doi.org/10.1192/apt.bp.106.002907>
- OECD. (2021). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ofcom. (2023). *Teens on screens: Life online for children and young adults revealed*.
<https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/teens-on-screens>
- Pew Research Center. (2022). *Teens and Social Media: A Pew Research Survey*.
<https://www.pewresearch.org/>.
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). The role of achievement emotions in primary school children's academic achievement. *Learning and Individual Differences, 79*, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101842>
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., José Luis Rojas-Solís, & Rocío Frago Luzuriaga. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de La Salud, 20*(3).
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. Common Sense Media. <https://doi.org/10.23870/2506-7079.2076>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Shabahang, R., Arvin, S., & Asadi, S. (2022). The role of binge-watching in the social life of adolescents: Preferences for online versus face-to-face interactions. *Journal of Media Psychology, 34*(2), 112–123. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000305>
- Shapira, N. A., Lessing, M. G., Goldsmith, T. D., et al. (2003). Problematic Internet Use: Proposed Classification and Diagnostic Criteria. *Depression & Anxiety, 4*, 207-216. <http://doi.org/10.1002/da.10094>
- Smith, J. (2020). *The Digital Lives of Teens: A Comprehensive Study*. Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-819755-3.00002-7>
- Svartdal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology, 11*, 540-556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00540>
- Tao, X., Hanif, H., Ahmed, H. H., & Ebrahim, N. A. (2021). Bibliometric analysis and visualization of academic procrastination. *Frontiers in Psychology, 12*, 722332. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722332>
- Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U. & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives 10*(3), 142-156 <https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2018). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 88*(5), 1017-1041. <https://doi.org/10.3102/003465431879158>

- Tras, Z., & Gökçen, G. (2020). Academic procrastination and social anxiety as predictive variables internet addiction of adolescents. *International Education Studies*, 13(9), 23–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1266475>
- Truzoli, R., et al. (2020). Internet use, cognitive engagement, and academic performance: A study on university students. *Computers in Human Behavior*, 108, 106377. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106377>
- Türel , Y. K., & Dokumaci , O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9(2), 481–497. <https://doi.org/10.17275/per.22.50.9.2>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- UMN Extension. (2023). *Teens online and social media use*. <https://extension.umn.edu/teens-and-social-media>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2019). Social media use and adolescent well-being: A review of the evidence and implications for policy. *Journal of Adolescent Health*, 64(1), 54-60. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.018>
- van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2020). Patterns of ICT use among undergraduates: The relationship with educational performance and academic procrastination. *Computers & Education*, 155, 103924. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103924>
- Viejo, C., Gómez-López, M., Ortega-Ruiz, R., & Lucas-Molina, B. (2019). Problematic internet use and problematic video game use among Spanish-speaking adolescents: A

- longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 90, 321-328.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.10.037>
- Viner, R. M., Davie, M., Firth, A., & White, B. (2019). Social media, screen time, and young people's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(10), 676-678.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30286-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30286-4)
- Wacks, Y., & Weinstein, A. (2021). Excessive smartphone use and its impact on students' cognitive functions. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(7), 1435-1445.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01354-4>
- Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 5, 33-42.
<https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.04.001>
- Wentzel, K. R. (2019). Peers and academic adjustment at school. *Educational Psychologist*, 54(3), 195-210. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655648>
- World Health Organization. (2024). *Teens, screens and mental health*.
<https://www.who.int/news/item/25-09-2024-teens-screens-and-mental-health>
- Xu, S. (2021). Academic procrastination of adolescents: a brief review of the literature. *Psychology and Behavioral Sciences*, 10(6), 198.
<https://doi.org/10.11648/j.pbs.20211006.12>
- Yadav, S., Chakraborty, P. Child-smartphone interaction: relevance and positive and negative implications. *Universal Access in the Information Society*, 21(3), 573-586.
<https://doi.org/10.1007/s10209-021-00807-1>
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the Short Form the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports*, 118(1), 171-179. <https://doi.org/10.1177/0033294115626825>

- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <http://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Yu, C., et al. (2019). Problematic Internet use and its relationships with self-regulation and procrastination in college students. *Internet Research*, 29(4), 1-14. <https://doi.org/10.1108/IntR-01-2018-0028>
- Zajac, K., Ginley, M. K., & Chang, R. (2020). Treatments of internet gaming disorder: a systematic review of the evidence. *Expert review of neurotherapeutics*, 20(1), 85–93. <https://doi.org/10.1080/14737175.2020.1671824>
- Zhang, X., Chen, K., Wang, M., & Chen, C. (2022). The relationship between academic procrastination and internet addiction in college students: The multiple mediating effects of intrusive thinking and depression-anxiety-stress. *Psychology*, 13(04), 591–606. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.134040>
- Zhao, X., Zhang, R., & Feng, T. (2024). The vmPFC-IPL functional connectivity as the neural basis of future self-continuity impacted procrastination: The mediating role of anticipated positive outcomes. *Behavioral and Brain Functions*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12993-023-00169-7>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2020). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612979>

Παράρτημα

Φόρμα Συγκατάθεσης

<p>Ο/η μαθητής/τρια καλείται να συμμετέχει σε μια έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη.</p>			
<p>ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</p>			
<p>Ζητείται από τον/την μαθητή/τρια να λάβει μέρος στην παρούσα έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου, των σχολικών επιδόσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.</p>			
<p>ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ</p>			
<p>Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην παρούσα έρευνα.</p>			
<p>ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ</p>			
<p>Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων.</p>			
<p>ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ</p>			
<p>Η παρούσα έρευνα είναι ανώνυμη. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν οι οποίες θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν τον/την μαθητή/τρια προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται με ευθύνη του ερευνητή. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητα του/της μαθητή/τριας.</p>			
<p>ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ</p>			
<p>Μπορείτε να επιλέξετε ο/η μαθητής/τρια να συμμετέχει ή όχι στην παρούσα έρευνα. Αν συμμετέχει εθελοντικά σε αυτή την έρευνα, μπορεί να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Μπορεί επίσης να αρνηθεί να απαντήσει σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις δεν επιθυμεί να απαντήσει και να παραμείνει στην έρευνα. Ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει να αποσυρθεί ο/η μαθητής/τρια από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.</p>			
<p>ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ</p>			
<p>Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας χωρίς να υποστείτε καμία κύρωση.</p>			
<p>ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ</p>			
<p>Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια.</p> <p>Όνοματεπώνυμο: Εύη Καραλάγα Ιδιότητα: Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Σχολικής Ψυχολογίας email: pkara@psych.uoa.gr</p>			
<p>Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην έρευνα.</p>			
Όνοματεπώνυμο		Υπογραφή	
Ημερομηνία			