



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διερεύνηση Σχέσεων Διαμόρφωσης Ταυτότητας, Χρήσης Instagram και Γονικής

Συμπεριφοράς στη Μέση Εφηβεία

Μαρία Βάθη (Α.Μ.: 7567122101002)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Επιβλέπων Καθηγητής: Σπυρίδων Τάνταρος

Ιούνιος 2024

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα Συγγραφέα

Το παρόν δοκίμιο αποτελεί προσωπική προσπάθεια της συγγραφέως και πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2023 έως 2024, στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας του ΠΜΣ της Σχολικής Ψυχολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

Τριμελής Επιτροπή

Σπυρίδων Τάνταρος, Πρόεδρος του Τμήματος Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Βασίλης Παυλόπουλος, Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθώ σε ορισμένους ανθρώπους, που χωρίς αυτούς η ολοκλήρωση της παρούσα έρευνας δεν θα ήταν εφικτή. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή μου και Πρόεδρο του Τμήματος Ψυχολογίας, τον κ. Τάνταρο Σπυρίδωνα, για την εμπιστοσύνη, τη στήριξη και την καθοδήγηση του κατά τη διάρκεια αυτού του δύσκολου έργου της διπλωματικής εργασίας. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον φίλο μου, Κωνσταντίνο Σαραβάκο για την υποστήριξή του, καθώς και στην Γεωργία Δημητρίου για την βοήθεια εύρεσης συμμετεχόντων για την έρευνα. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου Κανήθου Χαλκίδας, του Γενικού Λυκείου Δροσιάς Χαλκίδας, του 2^{ου} Γενικού Λυκείου Αλιβερίου, του Γενικού Λυκείου Ερέτριας, του Γενικού Λυκείου Βασιλικού και φυσικά τους/ις μαθητές/ριες, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα είχαν συλλεχθεί ποτέ τα δεδομένα για την πραγματοποίηση της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου που με στήριξαν και με βοήθησαν αυτά τα κρίσιμα χρόνια φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΕΚΠΑ.

Βάθη Μαρία

Ιούνιος 2024

Περίληψη

Η διαμόρφωση της ταυτότητας ως κεντρική διεργασία στην εφηβική ηλικία, μπορεί να συνδεθεί με τον τρόπο που επιλέγει ο έφηβος να χρησιμοποιήσει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ συσχετίζεται με τη ζεστασιά ή την απόρριψη που επιδεικνύουν οι γονείς απέναντι του. Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 177 έφηβοι, που φοιτούν στη Β' Λυκείου, από την ευρύτερη περιοχή του Δήμου Χαλκιδέων. Διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών διαμόρφωσης ταυτότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των δύο κύκλων των Crocetti και συνεργατών της (2018), των κινήτρων χρήσης του Instagram, το οποίο αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ανάμεσα στους εφήβους, καθώς και της γονικής συμπεριφοράς. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο U-MICS για την ταυτότητα, το ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα χρήσης του Instagram (Lee et al., 2015. Young et al., 2017) και το ερωτηματολόγιο της Γονικής Συμπεριφοράς (Barber, 1996. Kins et al, 2013. Vazsonyi et al., 2003). Παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων και των λόγων που τους ωθούν στη χρήση του Instagram. Παράλληλα, η γονική συμπεριφορά και ιδιαιτέρως, η ζεστασιά, ο έπαινος και η απορριπτική στάση των γονέων συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή ταυτότητα, φαίνεται, όμως, πως κυρίως, η συμπεριφορά του πατέρα μπορεί να παροτρύνει τους εφήβους στην αναζήτηση νέων φίλων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναμένεται να προσφέρει υλικό που ενισχύει την βιβλιογραφία, και ταυτοχρόνως δημιουργεί το έδαφος για περαιτέρω έρευνα, καθώς η εφηβική ταυτότητα πλάθεται πλέον μέσα σε μια νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, εφηβεία, Instagram, γονική συμπεριφορά

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	7
Ταυτότητα.....	7
Οι Πιθανοί Εαυτοί του William James	9
Ψυχοκοινωνική Θεωρία του Erik Erikson.....	10
Προσέγγιση του Marcia για τη Διαμόρφωση της Ταυτότητας.....	11
Το Μοντέλο του Berzonsky.....	12
Το Μοντέλο των Τεσσάρων Διαστάσεων.....	14
Το Μοντέλο των Τριών Παραγόντων.....	17
Το Instagram.....	19
Social Media και ταυτότητα στην εφηβεία.....	22
Η επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού.....	24
Γονείς και διαμόρφωση ταυτότητας στην εφηβεία.....	25
Ερευνητικοί στόχοι.....	29
Μέθοδος	32
Συμμετέχοντες	32
Μέσα συλλογής δεδομένων	33
Διαδικασία	36
Αποτελέσματα	38
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	39
Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων	40
Διαφορές φύλου στις Μεταβλητές της έρευνας.....	46
Ανάλυση διαμεσολάβησης.....	47
Συζήτηση	51

Οι γονείς ως διαμεσολαβητικός παράγοντας.....	61
Συμπερασματικά.....	64
Περιορισμοί και προτάσεις	66
Βιβλιογραφία	68
Παράρτημα	80

Διερεύνηση Σχέσεων Διαμόρφωσης Ταυτότητας, Χρήσης Instagram και Γονικής Συμπεριφοράς στη Μέση Εφηβεία

Η εφηβεία είναι η μεταβατική περίοδος μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικίωσης και χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές στο βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχικό τομέα του ατόμου. Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το εύρος των ηλικιών που περιλαμβάνεται σε αυτή τη φάση ζωής, φαίνεται, όμως, πως οι ηλικίες από 10 έως 24 θεωρούνται αρκετά κρίσιμες για τις αλλαγές που ακολουθούν (Sawyer et al., 2018). Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά την οποία το άτομο είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε κοινωνικά ερεθίσματα και στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Orben et al., 2020), το οποίο ενισχύεται και μέσω της χρήσης διαφόρων διαδικτυακών πλατφόρμων (Instagram, Tik Tok, Snapchat).

Ένα βασικό αναπτυξιακό έργο των εφήβων είναι σχηματίσουν έναν εαυτό με συνοχή και να διαμορφώσουν την ταυτότητα τους (Erikson, 1968), ενώ θα δεσμευτούν σε ρόλους που τους ταιριάζουν και τους ικανοποιούν. Το έργο αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα μοναδικό σε αυτή τη φάση της ζωής, καθώς οι έφηβοι έχουν αναπτύξει όλες τις απαραίτητες γνωστικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, έχουν περισσότερες ευθύνες, αλλά και περισσότερες επιλογές και δικαιώματα και τέλος, όλες οι εμπειρίες που συσσωρεύουν απαιτούν τη δημιουργία μιας προσωπικής ταυτότητας (McLean & Syed, 2015). Καταλυτικό ρόλο στον τρόπο που οι έφηβοι θα διαμορφώσουν την ταυτότητα τους και τους ρόλους με τους οποίους θα επιλέξουν να εμπλακούν διαδραματίζουν οι γονείς και η σχέση μεταξύ εφήβων και γονέων (Meeus et al., 2002).

Ταυτότητα

Η αγγλική λέξη της ταυτότητας, identity, προέρχεται από τον λατινικό όρο “idem”, που σημαίνει το ίδιο και ταυτόχρονα υποδηλώνει ομοιότητα και διαφορά. Είναι κάτι

μοναδικό για τον καθένα, αλλά δεν είναι σαφές αν είναι κάτι συνεπές με την πάροδο του χρόνου (Buckingham, 2008).

Η ταυτότητα είναι μια ψυχολογική κατασκευή, μια έννοια, η οποία εμπερικλείει πολλές πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης και δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια απλή ορολογία των κοινωνικών επιστημών (Hammack, 2015). Όπως αναφέρει και ο Bosma (1992), «Η ανάπτυξη ταυτότητας μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των αλλαγών στο περιεχόμενο και στη δύναμη των δεσμεύσεων και το μέγεθος της διερεύνησης που εμπλέκεται στην επίτευξη και την αλλαγή αυτών των δεσμεύσεων» (pp. 99).

Στην πραγματικότητα εκφράζει μια σχέση, τη σχέση μεταξύ του ατόμου με τον κόσμο και αποτελείται από τρεις συνιστώσες, ένα στοιχείο που αφορά στο γνωστικό κομμάτι και απαντάει στην ερώτηση «τι γνωρίζω για μένα;», ένα στοιχείο που αφορά στην αυτενέργεια και σχετίζεται με τους ισχυρισμούς που μπορώ να κάνω για τον εαυτό μου και τέλος, ένα στοιχείο που αφορά τις ενέργειες των άλλων, οι οποίοι με αναγνωρίζουν και μου επιτρέπουν να κάνω τους ισχυρισμούς που θέλω να κάνω για τον εαυτό μου και να είμαι αυτός που θέλω να είμαι (Chryssochoou, 2003). Η ταυτότητα εμπεριέχει πολλούς τομείς και εκφάνσεις της ζωής, όπως τον ακαδημαϊκό τομέα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ακαδημαϊκή και Διαπροσωπική Ταυτότητα

Η ακαδημαϊκή ταυτότητα είναι μια διάσταση της αυτοαντίληψης που είναι κεντρική για τη σχολική επίδοση και τα κίνητρα σχολικής επίδοσης (Al-Hassan et al., 2024) και αναφέρεται στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά, στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την ικανότητα (Roeser & Lau, 2002, οπ. ανάφ. στο Wang & Gu, 2019). Είναι, σύμφωνα με τους Welch and Hodges (1997, οπ. ανάφ. στο Wang & Gu, 2019) μια προσωπική δέσμευση απέναντι στην πρόκληση, τον ενθουσιασμό, τον αγώνα και την απογοήτευση που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαπροσωπική ταυτότητα συνδέεται με τέσσερις τομείς: την φιλία, τις σχέσεις με το άλλο φύλο, τους σεξουαλικούς ρόλους και την αναψυχή/ διασκέδαση. Οι διαπροσωπικές εξερευνήσεις και δεσμεύσεις είναι σημαντικές πτυχές της διαδικασίας ανάπτυξης της ταυτότητας και χρησιμεύουν ως πρόδρομοι για πραγματικά στενές σχέσεις, όπως τόνισαν οι Grotevant, Thorbecke, and Meyer (1982, οπ. ανάφ. στο Allison & Schultz, 2001).

Οι Πιθανοί Εαυτοί του William James

Ο πρώτος που μίλησε για την ταυτότητα ήταν ο ψυχολόγος και φιλόσοφος, William James, σύμφωνα με τον οποίο ο εαυτός έχει διπλή φύση αποτελούμενος από το «εγώ» και το «εμένα». Το εγώ είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, αισθάνεται και φαντάζεται. Το «εμένα» αφορά στο αντικείμενο της εμπειρίας που συνίσταται σε ό,τι το άτομο θεωρεί δικά του (Ράπτη, 2003).

Ο James αναφέρει ότι κάθε άνθρωπος από τη γέννησή του έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά από πιθανούς ρόλους και ταυτότητες, τα οποία έχουν βασιστεί και διαμορφωθεί μέσω του πολιτισμού, της κοινωνικής του τάξης, του οικογενειακού περιβάλλοντος, της εθνικής ομάδας και του πολιτισμού, καθώς και των εμπειριών του ατόμου (Παπάνης, 2011).

Υπό αυτό το πρίσμα, πρότεινε τέσσερα στοιχεία που συνθέτουν τον εαυτό : τον υλικό εαυτό, που περιλαμβάνει το σώμα μας, τα κατεχόμενα υλικά αγαθά, το οικογενειακό περιβάλλον και γενικά, ό,τι θεωρούμε δικό μας , καθώς και τον κοινωνικό εαυτό, που εμπεριέχει όλες τις αυτο-συλλήψεις που κατασκευάζει κάποιος με βάση την αναγνώριση που δέχεται από τους άλλους. Ο καθένας από μας μπορεί να έχει πολλούς κοινωνικούς εαυτούς ανάλογα με το πως τον αναγνωρίζει ο κάθε άνθρωπος με τον οποίο συναναστρέφεται. Άλλο ένα στοιχείο είναι ο πνευματικός εαυτός, ο οποίος αφορά στην υποκειμενική αίσθηση του ατόμου – τις αξίες, τις στάσεις και τις κοινωνικές αντιλήψεις. Αναφέρεται στις ψυχικές προδιαθέσεις του ατόμου και υπάρχει, επειδή οι άνθρωποι σκέπτονται. Το τελευταίο στοιχείο που συνθέτει τον εαυτό είναι το «εγώ» , που αποτελεί το μη εμπειρικό κομμάτι, το οποίο

ενοποιεί όλα τα παραπάνω μέρη και δίνει στον άνθρωπο την διαρκή αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας , η οποία έχει μια συνέχεια παρά τους προσωρινούς και διαφορετικούς εαυτούς (Comello, 2009).

Η αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας μπορεί να μην είναι ανοιχτή στην εμπειρική επαλήθευση , αλλά αυτό δεν είναι σίγουρα ο στόχος. Η θεωρία του James πρόσφερε πλούσιο υλικό στην έρευνα για την ταυτότητα με την πολύ καλή περιγραφή του για την πολλαπλότητα των εαυτών, των ξεχωριστών φύσεων των εαυτών και για την πιθανότητα σύγκρουσης ή σύνθεσης αυτών των εαυτών (Comello, 2009).

Ψυχοκοινωνική Θεωρία του Erik Erikson

Ο Erik Erikson (1902-1994) τόνισε πως δεν μπορεί να δοθεί ένας ακριβής ορισμός για την ταυτότητα, καθώς κάθε προσπάθεια θα αποβεί επουσιώδης και δεν θα μπορέσει να νοηματοδοτήσει επαρκώς την πολυπλοκότητα της (Schwartz et al., 2015).

Κεντρικό μέρος της θεωρίας του αποτελεί η ταυτότητα του Εγώ, δηλαδή ποια είναι τα άτομα σε σχέση με την αυτο-εικόνα και αυτό-αντίληψή τους. Μεγάλη βαρύτητα στη θεωρία του δίνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικής ανάπτυξης και του πολιτισμού, στον οποίο μεγαλώνουν τ' άτομα. Η αλληλεπίδραση αυτή ξεκινάει ήδη από τη βρεφική ηλικία με τα άτομα που παρέχουν φροντίδα και συνεχίζεται με τα άτομα εκτός της οικογένειας (Côté, 2018).

Ο Erikson υποστήριξε πως η ανάπτυξη του ανθρώπου περνάει από οκτώ στάδια. Σε κάθε στάδιο το άτομο βιώνει μια σύγκρουση και η επιτυχής επίλυση της μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα για την πορεία της ανάπτυξης. Αν και κάθε σύγκρουση είναι κρίσιμη σε ένα μόνο στάδιο, φαίνεται πως παραμένει παρούσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Στην εφηβεία η κρίση που βιώνεται είναι η κρίση ταυτότητας, η οποία μπορεί να οδηγήσει είτε σε μια υγιή σύνθεση της ταυτότητας είτε σε σύγχυση ταυτότητας. Πρώτα, όμως, οι έφηβοι θα πρέπει να έχουν επεξεργαστεί τέσσερις προηγούμενες αναπτυξιακές

κρίσεις, που αφορούν στην εδραίωση της εμπιστοσύνης και της αυτονομίας – κατά τα 3 πρώτα χρόνια της ζωής- καθώς και στη λήψη πρωτοβουλιών, μεταξύ 3 και 6 ετών, και στην αποφυγή του αισθήματος της κατωτερότητας κατά τη σχολική ηλικία (Craig & Baucum, 2007).

Αφού έχουν επεξεργαστεί όλα τα παραπάνω , οι έφηβοι προσπαθούν να ανακαλύψουν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους και να «δοκιμάσουν» ποιοι ρόλοι τους ταιριάζουν για να μπορέσουν να διαμορφώσουν την κεντρική τους ταυτότητα. Αν αποτύχουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις μεταξύ δύο διαφορετικών ρόλων, τότε βρίσκονται σε σύγχυση ταυτότητας και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Craig & Baucum, 2007)

Η θεωρία του Erikson είναι περιγραφική και βασίζεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη του εφήβου. Η εισαγωγή βασικών όρων για τη διαμόρφωση της ταυτότητας έθεσε τα θεμέλια για μετέπειτα έρευνες , οι οποίες έκαναν κατανοητές τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων.

Προσέγγιση του Marcia για τη Διαμόρφωση της Ταυτότητας

Η θεωρία του Erikson , παρά τη μεγάλη της σημασία, δεν έδωσε τη δυνατότητα για εμπειρική τεκμηρίωση. Αυτό το κενό προσπάθησε να καλύψει ο James Marcia με τη δική του προσέγγιση, τονίζοντας πως η διαμόρφωση της ταυτότητας εξαρτάται από την απουσία ή την παρουσία δύο διαδικασιών, της διερεύνησης και της δέσμευσης (van Doeselaar et al., 2018).

Κατά τη διαδικασία της διερεύνησης, ο έφηβος αναζητά διάφορες εναλλακτικές πριν λάβει κάποια απόφαση και αποφασίζει τι του ταιριάζει. Κατά τη δέσμευση, ο έφηβος επενδύει ψυχολογικά σε μια πορεία δράσης και έχει λάβει τις αποφάσεις του για τους ρόλους που θα ακολουθήσει.

Με βάση την απουσία ή παρουσία των παραπάνω διαδικασιών προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες ταυτότητας : α) η κατακτημένη ταυτότητα, κατά την οποία ο έφηβος έχει περάσει ενεργητικά τη διαδικασία της διερεύνησης και έχει αποφασίσει ποιο δρόμο θα ακολουθήσει. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχουν υψηλά ποσοστά δέσμευσης, αλλά και διερεύνησης και αυτός ο έφηβος παρουσιάζει το πιο υγιές ψυχοκοινωνικό προφίλ. β) Η δοτή ταυτότητα, κατά την οποία ο έφηβος έχει ήδη δεσμευτεί σε συγκεκριμένη ταυτότητα, χωρίς όμως να έχει περάσει τη διαδικασία της διερεύνησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί ο έφηβος, που αποφασίζει να γίνει λογιστής, επειδή ο πατέρας του έχει λογιστικό γραφείο με πελατολόγιο. γ) Κατάσταση Μορατόριουμ, κατά την οποία ο έφηβος είναι στη φάση της διερεύνησης και της αναζήτησης διάφορων εναλλακτικών, χωρίς όμως να έχει ακόμα δεσμευτεί σε κάτι, και τέλος, δ) διάχυση ταυτότητας, όπου ο έφηβος ούτε διερευνά ενεργά ούτε έχει δεσμευτεί σε κάτι. Ο έφηβος που βρίσκεται σε αυτήν την κατάσταση παρουσιάζει το λιγότερο υγιές ψυχοκοινωνικό προφίλ και μπορεί να κατακλύζεται από δυσάρεστα συναισθήματα (Feldman, 2013).

Ο Marcia (2002) προτείνει ένα μοντέλο , το οποίο υπογραμμίζει πως η διαμόρφωση της ταυτότητας αποτελεί μια κυκλική διαδικασία, η οποία μπορεί να ενεργοποιηθεί τουλάχιστον τρεις φορές μετά την εφηβεία λόγω διάφορων αποδιοργανωτικών γεγονότων. Αυτό το μοντέλο είναι γνωστό ως MAMA (moratorium – achievement -moratorium- achievement) και χαρακτηρίζει τις περιόδους αναδιατύπωσης της ταυτότητας , όπου το άτομο, παρότι έχει κάνει κάποιες δεσμεύσεις, διερευνά και πάλι νέες εναλλακτικές για να καταλήξει σε νέες δεσμεύσεις (Marcia, 2002).

Οι παραπάνω κατηγορίες προσέφεραν πλούσιο υλικό στην έρευνα των διαφορών των εφήβων και των ψυχοκοινωνικών τους προφίλ, ανάλογα με το στυλ ταυτότητας το οποίο τους χαρακτηρίζει. Από την άλλη , όμως, η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει επικριθεί γιατί δεν αποτύπωσε τις διαδικασίες κατά τις οποίες οι άνθρωποι αμφιβάλλουν και αλλάζουν την

ταυτότητα τους (Crocetti, 2017) και δεν μπορεί να θεωρηθεί μια αναπτυξιακή θεωρία, αλλά μια περιγραφική που εξηγεί τις μεταβάσεις στην ταυτότητα (Meeus, 2018).

Το Μοντέλο του Berzonsky

Ο Berzonsky (1989) υποστήριξε πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνικο-γνωστικές στρατηγικές και προσανατολισμούς για να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που αφορούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους, χωρίζοντάς τους σε τρεις κατηγορίες. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν πληροφοριακό προσανατολισμό τείνουν να είναι αναστοχαστικοί, να αναζητούν και να αξιολογούν με ενεργό τρόπο πληροφορίες που σχετίζονται με τον εαυτό τους. Όσοι λειτουργούν με έναν πιο κανονιστικό τύπο προσανατολισμού υιοθετούν αξίες σημαντικών άλλων και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες αυτών. Τέλος, οι έφηβοι που παρουσιάζουν έναν πιο διάχυτο τύπο προσανατολισμού καθυστερούν στο να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν την ταυτότητά τους (Crocetti et al., 2013).

Το πληροφοριακό στυλ έχει συνδεθεί θετικά με ανάγκη για γνώση, με τον αυτοστοχασμό, με προσεχτική λήψη αποφάσεων, με στρατηγικές αντιμετώπισης προσανατολισμένες στο πρόβλημα και με τις διαστάσεις της ευημερίας, ανοιχτότητας και ευσυνειδησίας από το μοντέλο προσωπικότητας των Μεγάλων Πέντε. Από την άλλη, οι έφηβοι που υιοθετούν το κανονιστικό στυλ προσωπικότητας, που μοιάζει αρκετά με την δομή ταυτότητα του Marcia, είναι ευσυνειδητοί και ευχάριστοι, με ευημερία, αλλά έχουν μεγάλη ανάγκη για δομή, δεν μπορούν να ανεχτούν την ασάφεια και είναι κλειστοί σε πληροφορίες που μπορεί να απειλήσουν προσωπικές πεποιθήσεις και συστήματα αξιών. Τέλος, τα άτομα με το αποφευκτικό στυλ υιοθετούν δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές λήψης αποφάσεων, είναι αρκετά νευρωτικά και παρουσιάζουν καταθλιπτικές αντιδράσεις, οι στρατηγικές τους αντιμετώπισης είναι προσανατολισμένες στο συναίσθημα και δεν παρουσιάζουν γνωστική επιμονή, αυτογνωσία και ευσυνειδησία (Berzonsky, 2009).

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Διαστάσεων

Πιο σύγχρονοι ερευνητές προσπάθησαν να ενσωματώσουν, στην προσέγγιση του Marcia για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, τις διαδικασίες που συμβάλλουν στη διατήρηση και αξιολόγηση των δεσμεύσεων που έχει κάνει ο έφηβος.

Ο Bosma (1985) και ο Meuus (1996) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που υπογράμμισαν τη σημασία της μελέτης των λειτουργιών της δέσμευσης και της διερεύνησης.

Διαφοροποίησαν τη δέσμευση σε δύο κατηγορίες, και πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία του να κάνεις δεσμεύσεις και στη διαδικασία του να ταυτίζεσαι με τις δεσμεύσεις σου.

Παράλληλα, ξεχώρισαν την διερεύνηση σε εκείνη που αφορά στην ανάγκη να κάνεις νέες δεσμεύσεις και σε εκείνη που αφορά στην ανάγκη να επικυρώσεις τις ήδη υπάρχουσες δεσμεύσεις (Crocetti, 2017).

Αρχικά, ο Bosma (1985, οπ. αναφ στο Luyckx et al., 2006) έκανε το διαχωρισμό – μέσω μιας παραγοντικής ανάλυσης στο Groningen Identity Development Scale – ανάμεσα στη δέσμευση και στην ταύτιση με τη δέσμευση. Το γεγονός πως κάποιος έχει κάνει κάποιες δεσμεύσεις δε σημαίνει πως απαραίτητα νιώθει σίγουρος για τις αποφάσεις του και απόλυτα εναρμονισμένος με αυτές. Η ασφάλεια και η σιγουριά δηλώνουν αυτήν την ταύτιση με τη δέσμευση.

Παράλληλα, οι Meeus et al. (2002, οπ. αναφ στο Luyckx et al., 2006) επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση που κάνει κάποιος, αφού έχει ήδη πάρει κάποιες αποφάσεις και έχει δεσμευτεί. Αυτού του είδους η διερεύνηση υπογραμμίζει την σημασία της αξιολόγησης των δεσμεύσεων του εφήβου. Σε αυτήν, λοιπόν, τη φάση ο έφηβος αναζητάει περισσότερες πληροφορίες και αναστοχάζεται πάνω στις αποφάσεις του, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι ταιριάζουν στα ταλέντα και τις δυνατότητες του.

Κατά αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η βάση για την ανάπτυξη μοντέλων των δύο κύκλων. Πρώτα, οι Luyckx et al. (2006) πρότειναν και ερεύνησαν το μοντέλο των τεσσάρων

διαστάσεων, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα μοντέλο δύο κύκλων. Ο πρώτος κύκλος αφορά στη διαμόρφωση της ταυτότητας και ο δεύτερος αφορά στην αξιολόγηση και διατήρηση της ταυτότητας. Αυτοί οι δύο κύκλοι επηρεάζουν άμεσα ο ένας τον άλλον. Κατά τον πρώτο κύκλο το άτομο ξεκινάει με διερεύνηση σε εύρος (exploration in breadth), σύμφωνα με την οποία διερευνά μέσα από διάφορες εναλλακτικές για να διαλέξει αυτές που του ταιριάζουν και τον ικανοποιούν περισσότερο. Στη συνέχεια, κάνει κάποιες δεσμεύσεις, όπως ακριβώς προτείνει και ο Marcia στη δική του προσέγγιση. Κατά τον δεύτερο κύκλο, τον κύκλο της αξιολόγησης και διατήρησης, ο έφηβος διερευνά σε βάθος (exploration in depth), δηλαδή αναζητάει πληροφορίες, μιλάει με άτομα που εμπιστεύεται και επιδιώκει ανατροφοδότηση για τις αποφάσεις τις οποίες έχει πάρει. Αν οι αποφάσεις του τον ικανοποιούν, τότε ο έφηβος ταυτίζεται με τις δεσμεύσεις του και αντλεί ευχαρίστηση και ασφάλεια για όσα επέλεξε. Αν οι δεσμεύσεις δεν τον ικανοποιούν, τότε η διαδικασία ξεκινάει και πάλι από την αρχή με τη διερεύνηση σε εύρος. Εν συντομία, η σειρά, που λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες, είναι η ακόλουθη: διερεύνηση σε εύρος – δέσμευση – διερεύνηση σε βάθος – ταύτιση με τη δέσμευση. Όλα τα παραπάνω, έχουν τεκμηριωθεί εμπειρικά από τον Luycx και τους συνεργάτες του (Luycx et al., 2006. Meeus, 2011).

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει τη βάση του σε διάφορες θεωρίες, όπως στη θεωρία ελέγχου της Kerperman και των συνεργατών της. Η θεωρία αυτή αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη συμπεριφορά ως σκόπιμη και υπογραμμίζει πως το άτομο δρα με βάση τις προθέσεις του να πετύχει κάποια πρότυπα. Τα πρότυπα αυτά λαμβάνονται ως αυτοπροσδιορισμοί που το άτομο προσπαθεί να συνειδητοποιήσει. Η συνεχής ανατροφοδότηση στοχεύει στην επικύρωση ή τροποποίηση αυτών των προτύπων και αυτό αποτελεί και τον πυρήνα διαμόρφωσης της ταυτότητας. Η Kerperman θεωρεί πως η διερεύνηση είναι ένας τρόπος για να λάβει κάποιος ανατροφοδότηση για τις αποφάσεις στις

οποίες έχει δεσμευτεί και αυτή η ακριβώς η τοποθέτηση συσχετίζεται με τον κύκλο της αξιολόγησης που προτείνουν ο Luyckx και οι συνεργάτες του (Luyckx et al., 2006).

Η Πέμπτη Διάσταση στο Μοντέλο των 4 Παραγόντων

Οι Luyckx et al. (2008) προσπάθησαν να επεκτείνουν το μοντέλο τους προσθέτοντας μια πέμπτη διάσταση, τη μηρυκαστική διερεύνηση, κάνοντας, έτσι, διάκριση μεταξύ προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών διεργασιών ταυτότητας. Η προσθήκη αυτή προήλθε μετά από μια έρευνα με ένα δείγμα 263 Καυκάσιων πρωτοετών φοιτητών ψυχολογίας και 440 τελειόφοιτων λυκείου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρκετά ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, η Κλίμακα Dimensions of Identity Development Scale (DIDS), η οποία κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, καθώς δεν υπήρχε στη βιβλιογραφία κάποιος τρόπος μέτρησης της μηρυκαστικής διερεύνησης, η Κλίμακα Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, μια εκδοχή με 12 στοιχεία της Κλίμακας Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, μια υποκλίμακα της Symptom Checklist με 10 στοιχεία (SCL-90-R) για τη μέτρηση των συμπτωμάτων ανησυχίας και τέλος, για την αξιολόγηση της αυτο-ανάκλασης και του αυτο-μηρυκασμού χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Rumination-Reflection Questionnaire (RRQ).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η διερεύνηση σε βάθος και η διερεύνηση σε εύρος παρουσίασαν θετική συσχέτιση μεταξύ τους, καθώς και με τη δέσμευση και την ταύτιση με τη δέσμευση, ενώ αρνητική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ μηρυκαστικής διερεύνησης, δέσμευσης και ταύτισης με τη δέσμευση. Ακόμα, φάνηκε να υπάρχει σύνδεση της μηρυκαστικής διερεύνησης με περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με τις άλλες δύο διαστάσεις καθώς και συσχέτιση με μη λειτουργικούς τρόπους διαμόρφωσης ταυτότητας. Τέλος, η διερεύνηση σε βάθος και η διερεύνηση σε εύρος, φάνηκαν να σχετίζονται με ανώτερα

επίπεδα αυτό-ανάκλασης, ενώ η μηρυκαστική διερεύνηση με υψηλότερα επίπεδα αυτό-μηρυκασμού.

Το Μοντέλο των Τριών Παραγόντων

Το μοντέλο των Crocetti et al. (2008) αποτελεί ακόμα ένα μοντέλο δύο κύκλων και βασίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τριών διαδικασιών: της δέσμευσης, της διερεύνησης σε βάθος και της αναθεώρησης της δέσμευσης (Meeus, 2011). Η βάση του πρώτου κύκλου είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ της δέσμευσης και της αναθεώρησης της δέσμευσης και η βάση του δεύτερου μεταξύ της δέσμευσης και της διερεύνησης σε βάθος (Crocetti, 2017).

Οι ερευνητές του μοντέλου των 3 παραγόντων θεωρούν πως το άτομο μπαίνοντας στην εφηβεία έχει ήδη κάνει κάποιες δεσμεύσεις σε προσωπικό και ιδεολογικό επίπεδο – χωρίς απαραίτητα να είναι ιδιαίτερα δυνατές. Αυτές οι δεσμεύσεις βασίζονται σε παιδικές ταυτίσεις και ο έφηβος δεν ξεκινάει τη διαδικασία της αναζήτησης από το μηδέν. Ο πρώτος κύκλος, ο κύκλος διαμόρφωσης της ταυτότητας, λοιπόν, ξεκινάει με αναθεώρηση της δέσμευσης, κατά την οποία ο έφηβος συγκρίνει τις παιδικές του δεσμεύσεις με πιο ελκυστικές εναλλακτικές. Εφόσον, διαπιστώσει πως κάτι άλλο του ταιριάζει καλύτερα, κάνει νέες δεσμεύσεις. Με τις νέες δεσμεύσεις ξεκινάει, ο δεύτερος κύκλος, ο οποίος είναι ο κύκλος της αξιολόγησης και διατήρησης των νέων αποφάσεων. Σε αυτόν τον κύκλο, ο έφηβος διερευνά σε βάθος – μια διαδικασία που συναντάται και στο μοντέλο του Luycx και των συνεργατών του. Ο έφηβος, επομένως, στη φάση της αξιολόγησης, διερευνά κατά πόσο αυτές οι δεσμεύσεις τον ικανοποιούν και του ταιριάζουν, αναλογίζεται το νόημα τους και επενδύει στις αποφάσεις του. Αν, όμως, διαπιστώσει πως οι δεσμεύσεις, που έχει πραγματοποιήσει, του προκαλούν ανασφάλεια και αβεβαιότητα, μπορεί να επιστρέψει στον πρώτο κύκλο και να ξεκινήσει η διαδικασία της διαμόρφωσης ταυτότητας από την αρχή (Meeus, 2018).

Αυτές οι τρεις διαστάσεις συλλαμβάνουν τη δυναμική του μοντέλου του Erikson σχετικά με τη σύνθεση ταυτότητας και τη σύγχυση. Από τη μία, η δέσμευση και η διερεύνηση σε βάθος εκφράζουν την προσπάθεια να διαμορφωθεί και να διατηρηθεί μια αίσθηση εαυτού (σύνθεση ταυτότητας) και από την άλλη, η αναθεώρηση της δέσμευσης αναπαριστά την αμφιβολία για αυτήν την αίσθηση του εαυτού (σύγχυση ταυτότητας). Η αναθεώρηση της δέσμευσης είναι απαραίτητη διαδικασία κατά τη διαμόρφωση και αξιολόγηση της ταυτότητας, αλλά μπορεί να προκαλέσει μια προσωρινή κρίση και αβεβαιότητα (Crocetti, 2017. Crocetti et al., 2008).

Καταστάσεις Ταυτότητας

Το παραπάνω μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κατανείμει τους εφήβους σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με το πόσο υψηλά ή χαμηλά είναι τα ποσοστά τους στις τρεις διεργασίες. Οι καταστάσεις που προκύπτουν θυμίζουν αρκετά τις καταστάσεις ταυτότητας του Marcia, με τη διαφορά ότι στο μοντέλο των 3 παραγόντων υπάρχουν δύο είδη κατάστασης μορατόριουμ.

Η Crocetti (2017) αναφέρει ότι, όπως και στην προσέγγιση του Marcia, τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση επιτεύγματος (achievement status) χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά διερεύνησης και δέσμευσης και χαμηλά ποσοστά αναθεώρησης της δέσμευσης. Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν το πιο υγιές ψυχοκοινωνικό προφίλ. Παρουσιάζονται ως άτομα εξωστρεφή, με υψηλή κοινωνική ευθύνη και διάθεση για συνεργασία, καθώς και με συναισθηματική σταθερότητα. Ενώ τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση early closure, που μοιάζει με την δοτή ταυτότητα του Marcia, μπορεί να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά δέσμευσης, αλλά δεν έχουν βιώσει τη διαδικασία της διερεύνησης πριν πάρουν τις αποφάσεις τους. Επομένως, παρότι δείχνουν να είναι κατασταλαγμένα και καλά προσαρμοσμένα άτομα, είναι ίσως λιγότερα ενεργά και ευχαριστημένα από τη ζωή.

Η κατάσταση μορατόριουμ, που έχει προτείνει ο Marcia, χωρίζεται σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με αυτό το μοντέλο. Το *searching moratorium* αποτελεί τη θετική πτυχή της συγκεκριμένης κατάστασης και τα άτομα που βρίσκονται σε αυτή τη φάση χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά και στις τρεις διεργασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας. Αντιθέτως, η πτυχή με το πιο αρνητικό πρόσημο είναι η κατάσταση μορατόριουμ, κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν χαμηλές δεσμεύσεις, χαμηλά ή μέτρια ποσοστά διερεύνησης σε βάθος και υψηλά ποσοστά αναθεώρησης της δέσμευσης. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση του *searching moratorium* ξεκινάνε την αναζήτησή τους από μια ασφαλή βάση, ενώ τα άτομα που βρίσκονται στη φάση του μορατόριουμ φεύγουν από μια ανεπιθύμητη κατάσταση και προσπαθούν να βρουν εναγωνίως κάτι ενισχυτικό (Crocetti, 2017).

Τέλος, τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση της διάχυσης παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά και στις τρεις διεργασίες, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν δυσφορία, αδύναμο κοινωνικό προφίλ και χαμηλή φιλοδοξία να προσφέρουν στην κοινότητα (Crocetti, 2017). Οι παραπάνω καταστάσεις έχουν τεκμηριωθεί εμπειρικά και έχουν επικυρωθεί σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Crocetti, 2018).

To Instagram

Το Instagram αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και είναι ιδιαίτερο διαδεδομένα ειδικότερα ανάμεσα στους εφήβους και τους νέους. Δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο του 2010 από τους Kevin Systrom και Mike Krieger και αγοράστηκε από το Facebook το 2012 (Wikipedia, 2024). Το όνομά του είναι ο συνδυασμός δύο λέξεων, του *instant* (= στιγμιαίος) και του *telegram* (=τηλεγράφημα) (Huang & Su, 2018). Το Instagram αυτή τη στιγμή μετράει μηνιαίως 2 δισεκατομμύρια χρηστών με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (31%) να είναι μεταξύ 18 και 24 ετών, ενώ

χρόνο με το χρόνο όλο και περισσότεροι νέοι, κάτω των 18, συνδέονται στην εφαρμογή (Statista, 2024).

Η κύρια και η πρωταρχική χρήση της εφαρμογής είναι η δυνατότητα που δίνει για επεξεργασία και κοινοποίηση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο. Οι χρήστες δημιουργούν ένα προφίλ και μπορούν να μοιράζονται φωτογραφίες και βίντεο με τους ακολούθους τους (followers) ή με μια ομάδα φίλων που έχουν οι ίδιοι επιλέξει (στενοί φίλοι), να σχολιάζουν και να δηλώνουν ότι μια δημοσίευση τους αρέσει. Μπορούν επίσης να διαφημίσουν την επιχείρησή τους μέσω της εφαρμογής, να μιλήσουν με φίλους, να ακολουθήσουν λογαριασμούς που παρέχουν συμβουλές για διάφορα θέματα και να διαδώσουν ο,τιδήποτε τους απασχολεί/ενοχλεί ή ευχαριστεί.

Υπάρχουν κάποιοι βασικοί όροι για τη χρήση του, όπως ότι οι χρήστες πρέπει να είναι άνω των 13 ετών, καθώς και ότι δεν επιτρέπεται το ανέβασμα βίαιων και γυμνών φωτογραφιών ή βίντεο. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ποιοι θα έχουν πρόσβαση στον λογαριασμό του, κάνοντας το λογαριασμό του είτε δημόσιο είτε ιδιωτικό. Στην πρώτη περίπτωση, ο χρήστης επιτρέπει στον οποιονδήποτε να παρακολουθήσει το προφίλ, τις φωτογραφίες και τις δημοσιεύσεις του, ενώ στην περίπτωση με τον ιδιωτικό λογαριασμό, αυτή τη δυνατότητα την έχουν μόνο όσοι θελήσει ο ίδιος ο χρήστης να τον «ακολουθούν».

Κίνητρα Χρήσης Instagram

Η βιβλιογραφία έχει καταφέρει να αποκαλύψει ουσιαστικά στοιχεία για τα κίνητρα χρήσης των social media στην εφηβική ηλικία την τελευταία πενταετία. Οι περισσότεροι ερευνητές είχαν ασχοληθεί με τους νέους ενήλικες, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε τελικά και στους εφήβους, καθώς το διαδίκτυο λαμβάνει καίριο ρόλο στην επικοινωνία τους με τους άλλους.

Σε μια έρευνα που διεξήχθη με εφήβους από 6 διαφορετικές Ισπανικές πόλεις προέκυψε ότι το WhatsApp και το Instagram χρησιμοποιούνται περισσότερο για ανταλλαγή

μηνυμάτων και αποδείχθηκε πως και τα 2 φύλα τα χρησιμοποιούν – κατά κύριο λόγο - για διασκέδαση και επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Η επικοινωνία λειτουργεί καθησυχαστικά, γιατί βοηθάει τους εφήβους να νιώθουν πιο συνδεδεμένοι με τους συνομηλίκους τους και πως μπορούν να βρίσκονται σε επαφή κάθε στιγμή και όποτε το επιδιώξουν (Torrijos- Fincias et al., 2021).

Η θεωρία της χρήσης και της ικανοποίησης των Social Media (Uses and Gratifications of Social Media) τονίζει πως οι άνθρωποι αναζητούν ενεργά διαδικτυακές πλατφόρμες που θα ικανοποιήσουν συγκεκριμένες γνωστικές, συναισθηματικές ανάγκες, ανάγκες προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης και ανάγκες που σχετίζονται με την εκτόνωση ενέργειας (Kircaburun et al., 2018). Οι πλατφόρμες που εξετάστηκαν και φάνηκε να καλύπτουν τις παραπάνω ανάγκες των ατόμων είναι το Facebook, το Pinterest και το Twitter. Το 2017, ο Sheldon και οι συνεργάτες του πρότειναν μια λύση πέντε παραγόντων για να μπορέσουν να εξηγήσουν την ικανοποίηση που λαμβάνει κάποιος από τη χρήση του Instagram. Τα κίνητρα για να χρησιμοποιήσει κάποιος το Instagram είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία δημιουργεί ένα αίσθημα ανήκειν, η αρχειοθέτηση, με την αποθήκευση αναμνήσεων και φωτογραφιών, η διαφυγή από την καθημερινότητα, την πλήξη και η συναισθηματική έκφραση. Επιπλέον, η προώθηση του εαυτού για να νιώσει κάποιος αποδεκτός και αρεστός από τους άλλους, καθώς και η έκφραση και η επίδειξη της δημιουργικότητας μέσω των φωτογραφιών και των φίλτρων που χρησιμοποιεί θεωρούνται ισχυρά κίνητρα για ασχοληθεί κάποιος με τη συγκεκριμένη διαδικτυακή πλατφόρμα (Sheldon & Newman, 2019).

Σε όλη αυτή τη συζήτηση για τους λόγους που κάποιος επιλέγει να χρησιμοποιήσει το Instagram αξίζει να τονιστεί η ανάγκη για επιβεβαίωση και η διαπροσωπική απόρριψη που κάποιος έφηβος μπορεί να βιώνει. Όσο πιο μόνος, ανασφαλής και μη αποδεκτός μπορεί

να νιώθει ένας έφηβος, τόσο πιθανότερο είναι να στραφεί το ενδιαφέρον του στην αναζήτηση επιβεβαίωσης από τους άλλους μέσω του Instagram (Sheldon & Newman, 2019).

Οι Fidan et al. (2021) σε μια έρευνα με 540 εφήβους από την Τουρκία, οι οποίοι διαμόρφωσαν τα δικά τους mind maps («χάρτες μυαλού») για το Instagram, κατέληξαν πως οι περισσότεροι έφηβοι χρησιμοποιούν την εν λόγω πλατφόρμα για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, και πιο συγκεκριμένα, για να κάνουν νέους φίλους, για να διατηρήσουν υπάρχουσες σχέσεις, για να επικοινωνήσουν μέσω μηνυμάτων, για να φλερτάρουν κτλ. Επίσης, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιεί το Instagram ως μέσο για να μάθει πληροφορίες για τις ζωές των άλλων, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τη μόδα. Τέλος, πολύ σημαντική είναι η χρήση του Instagram για ψυχαγωγία, κοινοποιώντας βίντεο και φωτογραφίες, κάτι που μπορεί να θεωρεί ως ένα μέσο αυτοέκφρασης ή/και κάτι για «να περάσει η ώρα».

Τέλος, σε μια ποιοτική μελέτη με 19 Βέλγους και Περουβιανούς νέους, προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών χρησιμοποιεί το Instagram ως μέσο αυτοέκφρασης, καθώς κάθε φωτογραφία αποτελεί μια στιγμή που είναι μοναδική για εκείνους και ακολουθείται πάντα από μια λεζάντα με ένα κείμενο που τους εκφράζει. Το αμέσως επόμενο κίνητρο για να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα διαπιστώθηκε πως ήταν η περιέργεια ή αλλιώς ένα είδος «κρυφοκοιτάγματος», που τους δίνει τη δυνατότητα να συγκριθούν με τους άλλους και να ανακουφιστούν, όταν βλέπουν πως και οι φίλοι τους κάνουν λιγότερες δραστηριότητες από αυτούς (Romero Saletti et al., 2022).

Social Media και ταυτότητα στην εφηβεία

Δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να διερευνούν την επίδραση των social media (SM) στις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας στην εφηβεία και τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ασυνέπεια. Για παράδειγμα, οι Williams & Merten (2008) τόνισαν πως η διαδικτυακή παρουσία μπορεί να συνεισφέρει με θετικό τρόπο στην αίσθηση του εαυτού και

την ταυτότητα του εφήβου, καθώς τα προφίλ που δημιουργούν στα SM τους δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μια αυτό-εικόνα που θα αντικατοπτρίζει το πως θέλουν να τους «βλέπουν» οι άλλοι. Από την άλλη πλευρά, οι Burnette et al. (2017) υποθέτουν πως η διαδικτυακή παρουσία του εαυτού μπορεί να δημιουργήσει πίεση στο άτομο για να γίνει το ίδιο και «εκτός σύνδεσης».

Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε 359 εφήβους, ηλικίας από 11-18 χρονών, από τη Λετονία, όπου διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο στυλ ταυτότητας και στους λόγους για τους οποίους οι έφηβοι χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα. Όπως ήταν αναμενόμενο, το πληροφοριακό στυλ ταυτότητας συσχετίστηκε αρνητικά με τα παιχνίδια (gaming) και την επικοινωνία μέσω διαφόρων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ φαίνεται πως οι έφηβοι που υιοθετούν αυτό το στυλ ταυτότητας, χρησιμοποιούν τον ψηφιακό κόσμο για να λάβουν χρήσιμες πληροφορίες, που μπορούν να αξιοποιήσουν. Το κανονιστικό στυλ συσχετίστηκε αρνητικά με τον χρόνο που αφιερώθηκε για σχολικές εργασίες ή για επικοινωνία, ενώ το αποφευκτικό στυλ συσχετίστηκε θετικά με τον χρόνο που αφιερώθηκε στα online παιχνίδια (Sebre & Miltuze, 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που αφορούν στις κοινωνικές συγκρίσεις που κάνουν οι νέοι στις διαδικτυακές πλατφόρμες, όπου διαπιστώνονται σημαντικές συσχετίσεις με τα στυλ ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι Yang et al. (2018) διαχωρίζουν την κοινωνική σύγκριση σε εκείνη που αφορά στις ικανότητες και έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα και σε εκείνη που αφορά στις απόψεις, τα συστήματα αξιών και τις πεποιθήσεις και έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση και ενίσχυση των απόψεων του ατόμου. Η κοινωνική σύγκριση των ικανοτήτων συσχετίστηκε με το αποφευκτικό στυλ επεξεργασίας της ταυτότητας και προέβλεπε χαμηλότερη σαφήνεια στην ταυτότητα στο άμεσο μέλλον. Από την άλλη η σύγκριση των απόψεων συνδέθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό με το πληροφοριακό στυλ ταυτότητας, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο, καθώς τα άτομα με αυτό

το στυλ επεξεργασίας αναζητούν ενεργά, προκειμένου να διαμορφώσουν ικανοποιητικά την ταυτότητά τους.

Τέλος, στην έρευνα των Noon et al. (2021) εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των τριών διεργασιών διαμόρφωσης της ταυτότητας (δέσμευση, διερεύνηση και αναθεώρηση της δέσμευσης), καθώς και των κοινωνικών συγκρίσεων στο Instagram ανάμεσα σε εφήβους και αναδυόμενους ενήλικες. . Όσον αφορά στις κοινωνικές συγκρίσεις ικανοτήτων, οι συσχετίσεις ήταν θετικές και με τις τρεις διεργασίες για τους εφήβους. Αυτό το αποτέλεσμα σημαίνει πως από την μία ο έφηβος μπορεί να αμφιβάλλει και να νιώθει αβεβαιότητα για τις επιλογές ή τις δεσμεύσεις του, από την άλλη, όμως, μπορεί να του δημιουργηθεί κίνητρο να προσπαθήσει και να αποφασίσει ποιος και πως θέλει να γίνει στο μέλλον, καθώς θαυμάζει άλλους στα social media. Στον αντίποδα, η δέσμευση συσχετίστηκε αρνητικά με την κοινωνική σύγκριση ικανοτήτων για τους ενήλικες και αυτό συμβαίνει, γιατί αυτές οι συγκρίσεις μπορούν να τους διεγείρουν συναισθήματα ανεπάρκειας. Σχετικά με την κοινωνική σύγκριση των απόψεων, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων με τις τρεις διεργασίες δεν ήταν στατιστικά σημαντικά για τους εφήβους, ενώ στην περίπτωση των αναδυόμενων ενηλίκων, οι συσχετίσεις ήταν θετικές για τις δεσμεύσεις και τη διερεύνηση σε βάθος.

Η επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού

Υπάρχει πληθώρα θεωριών που αποδεικνύουν τη σημασία της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού για την ευρύτερη ανάπτυξη του. Για παράδειγμα, η θεωρία του Bowen (1978) για τα οικογενειακά συστήματα, καθώς και η θεωρία του δεσμού του Bowlby (1969) τονίζουν πως η γονική συμπεριφορά επηρεάζει έντονα την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του παιδιού.

Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων υπογραμμίζει ότι οι εξερευνήσεις της ταυτότητας των ατόμων γίνονται στο οικογενειακό περιβάλλον και αυτό, με τη σειρά του,

επηρεάζει όλα τα μέλη (Grotevant & Cooper, 1985, οπ. αναφ. στο Kaniūšonytė & Žukauskienė, 2018). Από την άλλη, η θεωρία δεσμού, που βασίστηκε στις παρατηρήσεις του Bowlby για παιδιά που απομακρύνονταν από τις μητέρες τους και των συμπεριφορών που επεδείκνυαν, υπογράμμισε την αξία και τη σημασία της πρώτης σχέσης που δημιουργεί το βρέφος με τον φροντιστή του - συνήθως τη μητέρα- για τη μετέπειτα συνολική εξέλιξη του παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Παιδιά που βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες από τον φροντιστή, θα έχουν λιγότερο χρόνο και ενέργεια να εξερευνήσουν, κάτι το οποίο μπορεί να έχει δυσμενείς συνέπειες για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Howe et al., 1999). Σύμφωνα με την Ainsworth, η οποία εξέλιξε τη θεωρία του Bowlby, εντοπίζονται τέσσερις διαφορετικοί τύποι δεσμού : ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης, ο αποφευκτικός, ο αγχώδης/ αμφιθυμικός και ο αποδιοργανωμένος (Belsky, 2002).

Γονείς και διαμόρφωση ταυτότητας στην εφηβεία

Οι ερευνητές, έχοντας εστιάσει το ενδιαφέρον τους στις διαπροσωπικές σχέσεις, κάνουν ξεκάθαρο πως η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέων και εφήβων αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας (Kroger & Marcia, 2011). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, μια υγιής διαμόρφωση ταυτότητας μπορεί να προκύψει σε οικογένειες, όπου οι έφηβοι νιώθουν συνδεδεμένοι με τους γονείς τους και μπορούν να εκφράσουν την ατομικότητά τους (Kroger, 2007. Steinberg & Silk, 2002, οπ. αναφ. στο Mullis et al., 2009).

Σε μια προσπάθεια παραλληλισμού της θεωρίας δεσμού του Bowlby και της θεωρίας του Erikson για τη διαμόρφωση της ταυτότητας προκύπτει ότι η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη αποτελούν τη βάση για να μπορέσει το άτομο να εξερευνήσει και κατ' αυτόν τον τρόπο να διαμορφώσει μια υγιή ταυτότητα. Η αίσθηση της ασφάλειας βοηθάει το άτομο να ξεπεράσει το άγχος της διερεύνησης τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε ενδοπροσωπικό επίπεδο και να δημιουργήσει σταθερές δεσμεύσεις. Για να μπορέσει το άτομο να εξερευνήσει

και να ανακαλύψει τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του, θα πρέπει πρώτα να νιώθει ότι υπάρχει μια ασφαλής βάση, η οποία δημιουργείται από την σχέση του με τους γονείς του. Επομένως, μια καλά δομημένη σχέση ανάμεσα στον έφηβο και στους γονείς, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην προσπάθεια του πρώτου να αναζητήσει τους ρόλους, που του ταιριάζουν και τον ικανοποιούν (Lubenko et Sebre, 2007).

Μια, ακόμη, πολύ ενδιαφέρουσα ανασκόπηση των Kerpelman & Pittman (2018) ενσωματώνει τη θεωρία δεσμού στην εννοιολογική προσέγγιση για την διαμόρφωση της ταυτότητας του Erikson. Από τις ελάχιστες έρευνες που υπάρχουν, προκύπτει ότι οι περισσότεροι νέοι που είχαν αναπτύξει ασφαλή δεσμό με τον φροντιστή είχαν κατεκτημένη ταυτότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι δοτή ή σε σύγχυση (Arseth, Kroger, Martinussen, & Marcia, 2009; Berman, Weems, Rodriguez, & Zamora, 2006, *οπ. αναφ.* στο Kerpelman & Pittman, 2018). Επιπλέον, ο «πληροφοριακός» τύπος ταυτότητας συσχετίζεται αρνητικά με τον αποφευκτικό και αγχώδη τύπο δεσμού, ενώ ο «διάχυτος» τύπος συσχετίζεται θετικά με τον προαναφερθέντα τύπο δεσμού (Doumen et al., 2012; Kerpelman et al., 2012, *οπ. αναφ.* στο Kerpelman & Pittman, 2018). Παράλληλα ο «κανονιστικός» τύπος παρουσιάζει πιο ανάμεικτα αποτελέσματα στις έρευνες, με ορισμένες να τον συσχετίζουν θετικά με τον αγχώδη δεσμό, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο συσχετισμός είναι αρνητικός.

Σε γενικές γραμμές, το καλό οικογενειακό κλίμα, η συνοχή της οικογένειας, τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης των γονέων, καθώς και η υποστήριξη που επιδεικνύουν στους εφήβους συνδέονται θετικά με τις διαδικασίες της δέσμευσης και της διερεύνησης κατά της διαμόρφωση της ταυτότητας (Branje, 2022). Επιπρόσθετα, γονείς που αντιλαμβάνονται την οπτική των παιδιών τους και τα ενθαρρύνουν να αναζητήσουν τους στόχους τους και να λύσουν τα προβλήματα μόνα τους, προωθούν την διαμόρφωση της ταυτότητας (Koerke & Denissen, 2012).

Όπως αναφέρουν οι Beyers & Goosens (2008), η ζεστή και στενή σχέση των εφήβων με τους γονείς τους, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση των δεύτερων για αυτονομία των πρώτων μπορεί να συσχετιστεί με υγιή διαμόρφωση ταυτότητας. Μέσω της έρευνας τους με 639 φοιτητές, απέδειξαν πόσο δυναμικά αλληλένδετες είναι η διαπαιδαγώγηση και η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία. Γονείς που δεν είναι απορριπτικοί και υποστηρίζουν ενεργά την αναζήτηση των εφήβων για αυτοαξιολόγηση, ενώ παράλληλα προωθούν την αυτονομία τους ωφελούν σε σημαντικό βαθμό την αξιολογητική και συναισθηματική πλευρά της διαδικασίας διαμόρφωσης της ταυτότητας. Ενισχύοντας προηγούμενες έρευνες, αποδεικνύεται πως η συνύπαρξη μιας φροντιστικής και υποστηρικτικής μητέρας και ενός πατέρα που παρέχει αρκετές ευκαιρίες για διερεύνηση στον εξωτερικό κόσμο μπορεί να δημιουργήσει μια ιδανική ισορροπία που θα έχει κερδοφόρες συνέπειες για τη συνολική ταυτότητα του εφήβου.

Σε μια έρευνα των Skhirtladze & Van Petegem (2024) σε 318 Γεωργιανούς αναδυόμενους ενήλικες αποδείχθηκε πως η υπερπροστατευτικότητα των γονέων συνδέεται θετικά με σύγχυση ταυτότητας των εφήβων και με απουσία στη δέσμευση ενός στόχου. Σύμφωνα με τον Levy (1996, οπ. ανάφ. στο Brussoni & Olsen, 2011), η μητρική υπερπροστασία χαρακτηρίζεται από υπερβολική σωματική και κοινωνική επαφή, από παράταση της βρεφικής φροντίδας, αποφυγή της αυτονομίας και είτε ελλιπή είτε υπερβολικό μητρικό έλεγχο. Γίνεται ξεκάθαρο πως η υπερπροστατευτική ανατροφή των παιδιών δημιουργεί ένα οικογενειακό πλαίσιο που συνδέεται αρνητικά με την επιτυχή επίλυση του έργου της διαμόρφωσης ταυτότητας. Μεταξύ της υπερπροστασίας και της σύγχυσης ταυτότητας παρεμβάλλεται έντονα η απεμπλοκή από τους στόχους, μια σχετικά παθητική, αποφευκτική αναπτυξιακή στρατηγική (Skhirtladze & Van Petegem, 2024).

Στην έρευνα των Romm et al. (2019) σε ένα πλήθος 678 φοιτητών στην Αμερική από την Ασία και την Ευρώπη εξετάστηκε ο ρόλος της ζεστασιάς των γονέων στη σχέση μεταξύ

γονικού ελέγχου και των διαδικασιών διαμόρφωσης ταυτότητας των αναδυόμενων ενηλίκων. Αρχικά, η ζεστασιά ορίστηκε με βάση τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής και σωματικής στοργής, της επιδοκμασίας, της αγάπης και της φροντίδας ((Zimmer-Gembeck et al., 2011, οπ. ανάφ. στο Romm et al., 2019) και βιβλιογραφικά, συσχετίζεται θετικά με ψυχολογική ευημερία, ακαδημαϊκή επιτυχία και την ανάπτυξη της ταυτότητας (Meeus, 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ούτε η μητρική, αλλά ούτε η πατρική ζεστασιά δεν συσχετίζεται σημαντικά με την διερεύνηση της ταυτότητας και επιπλέον δεν λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στον ψυχολογικό γονικό έλεγχο και στην διαδικασία της διερεύνησης της ταυτότητας των φοιτητών. Στον αντίποδα, η μητρική ζεστασιά φαίνεται πως συνδέεται θετικά με τη δέσμευση των αναδυόμενων ενηλίκων και αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ μητρικού ψυχολογικού ελέγχου και της δέσμευσης της ταυτότητας στους φοιτητές. Από την άλλη, η πατρική ζεστασιά αποδείχθηκε πως δεν διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο σε αυτή τη συσχέτιση.

Οι Mullis et al. (2009) στην έρευνα τους προσπάθησαν - βασισμένοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία - να αποδείξουν ότι η γονική ενθάρρυνση της συναισθηματικής αυτονομίας των εφήβων διευκολύνει την διερεύνηση της ταυτότητας τους, ενώ οι έφηβοι που βλέπουν τους γονείς τους ως λιγότερο απορριπτικούς και περισσότερο φροντιστικούς, θα έχουν πετύχει σε μεγαλύτερο βαθμό την κατάκτηση της ταυτότητάς τους. Όσον αφορά την έννοια της απόρριψης, οι έφηβοι την συνδέουν με το ελλιπές ενδιαφέρον των γονέων τους προς εκείνους (Robertson και Simons 1989, οπ. ανάφ. στο Hale et al., 2008) ενώ πιστεύουν ότι οι γονείς τους θέλουν ο έφηβος να είναι ένα διαφορετικό άτομο και τον επικρίνουν συχνά (Muris et al., 2001, οπ. ανάφ. στο Hale et al., 2008). Τα αποτελέσματα τόνισαν ότι η φροντίδα της μητέρας – κι όχι του πατέρα- μπορεί να συσχετιστεί αρνητικά με την κατάκτηση μιας δοτής ταυτότητας, ενώ δεν φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας και των καταστάσεων ταυτότητας των εφήβων.

Τέλος, σε μια μελέτη των Luycx et al. (2016) που εξέταζε τις διαγενεακές συνδέσεις μεταξύ των διαδικασιών διαμόρφωσης ταυτότητας των εφήβων και των γονέων τους, τονίστηκε ότι ο πατέρας λειτουργεί περισσότερο ως ένας «υπουργός εξωτερικών», που παρέχει ευκαιρίες στους νέους για να εξερευνήσουν τον εξωτερικό κοινωνικό κόσμο, σε αντίθεση με τις μητέρες που λειτουργούν ως «υπουργοί εσωτερικών» και προωθούν την ανάληψη και εδραίωση των δεσμεύσεων.

Ερευνητικοί Στόχοι

Αρχικά, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής και διαπροσωπικής ταυτότητας των εφήβων, των κινήτρων που τους ωθούν στη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας του Instagram, καθώς και της συμπεριφοράς της μητέρας και του πατέρα απέναντι στους εφήβους. Πιο συγκεκριμένα, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά και των κενών που προκύπτουν από τις υπάρχουσες έρευνες, προκύπτουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις, αλλά και ερωτήματα:

1. Υποθέτουμε πως το κίνητρο της επιτήρησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αίσθησης του ανήκειν και της ψυχαγωγίας θα συσχετίζονται θετικά με τις διαδικασίες της δέσμευσης και της διερεύνησης.

Υπάρχουν ελλείματα στις έρευνες σχετικά με το Instagram και τη διαμόρφωση ταυτότητας στην εφηβεία και αυτό ακριβώς προσπαθεί να καλυφθεί μέσω της παρούσας εργασίας και να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον ελλαδικό χώρο. Αρχικά, η βιβλιογραφία συνδέοντας τα social media με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους υπογραμμίζει πως η online επαφή με τους συνομηλίκους, ενισχύει τον δεσμό μεταξύ τους και συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή ταυτότητα (Wang & Gu, 2019). Επομένως, αναμένεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους να συσχετίζεται θετικά με την δέσμευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας. Επιπλέον, η ενεργή δραστηριότητα γενικά στο διαδίκτυο

συνδέεται με την διαμόρφωση της ταυτότητας. Ειδικότερα για τα άτομα που βρίσκονται στη φάση της δέσμευσης και της διερεύνησης σε βάθος, το διαδίκτυο χρησιμεύει για αναζήτηση πληροφοριών, επικοινωνία, αλλά και ψυχαγωγία (Raiziene et al., 2022). Μέσω του Instagram προσφέρονται όλα τα παραπάνω, μελετώντας το κίνητρο της επιτήρησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ψυχαγωγίας. Επομένως, αναμένεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, το κίνητρο της επιτήρησης, αλλά και της ψυχαγωγίας να συσχετίζεται θετικά με την δέσμευση και την διερεύνηση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της διαπροσωπικής ταυτότητας στην εφηβεία. Τέλος, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν, σύμφωνα με την θεωρία της χρήσης και της ικανοποίησης των SM (Kircaburun et al., 2018), αναμένονται θετικές συσχετίσεις τόσο με την δέσμευση όσο και με την διερεύνηση της ταυτότητας.

2α. Υποθέτουμε πως η ζεστασιά και η υποστήριξη των γονέων θα συσχετίζεται θετικά με τη διαδικασία της δέσμευσης, ενώ η υπερπροστασία αρνητικά. Η αγχώδης ανατροφή αναμένεται να συνδέεται με τη διαδικασία της διερεύνησης.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία γίνεται κατανοητό πως υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των γονέων και στις διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνουν οι έφηβοι την ταυτότητά τους. Αναμένουμε να υπάρχει υψηλή συσχέτιση με τη ζεστασιά και αρνητική συσχέτιση με την υπερπροστασία στη φάση της δέσμευσης (Beyers & Goossens, 2007. Mullis et al., 2010). Επιπροσθέτως, το άγχος φαίνεται πως συνδέεται θετικά με τη διαδικασία της διερεύνησης (Branje et al., 2021).

2β. Υποθέτουμε πως η μητέρα συνδέεται περισσότερο με τη διαδικασία της δέσμευσης, ενώ ο πατέρας με την διερεύνηση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της διαπροσωπικής ταυτότητας.

Βιβλιογραφικά τονίζεται πως η συμπεριφορά της μητέρας συσχετίζεται περισσότερο με τη δέσμευση (Beyers & Goossens, 2007. Luyckx et al., 2015), ενώ ο πατέρας αναμένεται να συσχετίζεται και με τη δέσμευση αλλά και κυρίως με την διερεύνηση της ταυτότητας, καθώς

λαμβάνοντας υπόψη ακόμη και τη στερεοτυπική πλευρά του ρόλου του, ο πατέρας είναι συνδεδεμένος με τη γενναιότητα και το αίσθημα ευθύνης (Ding et al., 2024).

2γ. Υποθέτουμε πως η συμπεριφορά των γονέων θα συσχετίζεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή ταυτότητα και λιγότερο με τη διαπροσωπική ταυτότητα.

Ο Meeus και οι συνεργάτες του (2002) υποστηρίζουν πως σημαντικότερος παράγοντας επιρροής για τη διαμόρφωση της διαπροσωπικής ταυτότητας των εφήβων διαδραματίζουν οι συνομήλικοί τους. Η Branje (2022) τόνισε πως η ταύτιση των εφήβων με τους συμμαθητές και τους φίλους τους προβλέπουν πιο ισχυρή δέσμευση και διερεύνηση της διαπροσωπικής τους ταυτότητας, χωρίς όμως να υποτιμάει την αξία της οικογενειακής συνεκτικότητας και εμπιστοσύνης.

2δ. Υποθέτουμε πως μια λιγότερο απορριπτική και περισσότερο ζεστή μητέρα θα συσχετίζεται αρνητικά με την διαδικασία της αναθεώρησης των υπάρχουσών δεσμεύσεων.

Οι Crocetti και συνεργάτες (2017) στην έρευνα τους, όπου απέδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα υποστήριξης της μητέρας προβλέπουν λιγότερη αναθεώρηση των δεσμεύσεων στους εφήβους.

3. Λειτουργεί η συμπεριφορά των γονέων ως διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στη δέσμευση και την διερεύνηση της ακαδημαϊκής ταυτότητας και στα κίνητρα χρήσης του Instagram;

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα και τις συσχετίσεις αναμένεται να βρεθεί η συμπεριφορά των γονέων ως διαμεσολαβητής και να εξηγήσει ένα ποσοστό των σχέσεων των μοτίβων χρήσης του Instagram με τις διαδικασίες της δέσμευσης και της διερεύνησης τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της διαπροσωπικής ταυτότητας. Εφόσον οι γονείς επηρεάζουν τον τρόπο που οι νέοι χρησιμοποιούν τα social media (Vaala and Bleakley, 2015), ενώ παράλληλα συνδέονται με την ανάπτυξη της ταυτότητας, δημιουργεί τεράστιο ενδιαφέρον η πιο εις βάθος διερεύνηση της σχέσης αυτών των τριών μεταβλητών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά και μόνο μαθητές και μαθήτριες της Β' Λυκείου. Το δείγμα προήλθε από το Γενικό Λύκειο Κανήθου στη Χαλκίδα, το Γενικό Λύκειο Δροσιάς Χαλκίδας, το 2^ο Γενικό Λύκειο Αλιβερίου, το Γενικό Λύκειο Βασιλικού και το Λύκειο της Ερέτριας, καθώς και από φροντιστήρια στο δήμο Χαλκιδέων. Πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας, επομένως κρίνεται σημαντικό να αντιμετωπιστεί με επιφυλακτικότητα οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων που θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε google form, ενώ η ερευνήτρια ήταν παρούσα στο μεγαλύτερο ποσοστό της συμπλήρωσης. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων αρχικά ανήλθε στα 190. Χρειάστηκε, όμως, να αφαιρεθούν ερωτηματολόγια, καθώς 6 μαθητές δεν διέθεταν λογαριασμό Instagram, που αποτελεί και βασική μεταβλητή για την παρούσα έρευνα. Επιπλέον χρειάστηκε να αφαιρεθούν άλλοι 7 μαθητές, μερικοί από αυτούς τόνισαν πως ο πατέρας τους απεβίωσε τα προηγούμενα χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν ανέφεραν το λόγο που δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Επομένως, στην έρευνα συμμετείχαν 177 έφηβοι, γεννημένοι το 2007 ($N= 172$) και μόνο 5 ήταν γεννημένοι το 2006, εκ των οποίων το 63,8% είναι κορίτσια ($N_1= 113$) και το 36,2% ($N_2= 64$) είναι αγόρια. Από τους 177 εφήβους, το 85,9% διαμένει και με τους δύο γονείς, ενώ μόλις 25 μαθητές μένουν μόνο με τον έναν από τους δύο. Τέλος, το 76,8 % των μαθητών ζουν στον Δήμο Χαλκιδέων και μόνο το 23,2% (41 μαθητές) ζουν εκτός Χαλκίδας, δηλαδή στην Ερέτρια και στο Αλιβέρι Ευβοίας.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Δημογραφικά Στοιχεία

Για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων δημιουργήθηκαν λίγες ερωτήσεις στην πρώτη σελίδα της πλατφόρμας, όπου οι μαθητές απάντησαν σχετικά με το φύλο τους, την πόλη διαμονής, το αν μένουν με τον έναν γονέα και τον αριθμό των αδερφών τους.

Utrecht- Management of Identity Commitments Scale (Crocetti et al., 2008)

Το Utrecht- Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που συντίθεται από 13 ερωτήσεις, που αφορούν στις τρεις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας, την δέσμευση, την διερεύνηση εις βάθος και την αναθεώρηση της δέσμευσης, σύμφωνα με τη θεωρία για τους δύο κύκλους διαμόρφωσης ταυτότητας της Crocetti et al. (2008). Οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξεταστούν διάφοροι τομείς της ταυτότητας (π.χ εκπαιδευτική, διαπροσωπική κτλ). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Η ελληνική προσαρμογή πραγματοποιήθηκε από τους Mastrotheodoros, Pavlopoulos & Motti-Stefanidi (2020) σε ένα δείγμα 811 εφήβων.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 26 ερωτήσεις, από τις οποίες οι μισές αφορούσαν στην ακαδημαϊκή ταυτότητα (π.χ. «Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο μου δίνουν ασφάλεια στη ζωή») και οι υπόλοιπες στη διαπροσωπική ταυτότητα (π.χ. «Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου δίνει ασφάλεια για το μέλλον»). Στον κάθε τομέα ταυτότητας, οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αφορούν στη διαδικασία της δέσμευσης (π.χ «Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο με κάνουν να αισθάνομαι σίγουρη/ος για τον εαυτό μου», «Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου δίνει αυτοπεποίθηση»), ενώ οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αφορούν στη διαδικασία της διερεύνησης σε βάθος (π.χ. «Συχνά σκέφτομαι σχετικά με την εκπαίδευσή μου», «Προσπαθώ να μάθω πολλά σχετικά με τον κολλητό/τη μου»). Τέλος, οι 3 τελευταίες ερωτήσεις στον κάθε τομέα ταυτότητας αφορούν στην

αναθεώρηση της δέσμευσης (π.χ. «Στην πραγματικότητα, ψάχνω να μάθω καινούρια πράγματα», «Στην πραγματικότητα, είμαι σε αναζήτηση ενός νέου κολλητού/της.»). Οι έφηβοι κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1= Δεν ισχύει καθόλου και 5= Ισχύει πάντα, για να διαπιστωθεί σε ποια διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας βρίσκονται τόσο για τα ακαδημαϊκά ζητήματα όσο και για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για τη συνολική κλίμακα της ακαδημαϊκής ταυτότητας ήταν 0,763, ενώ για τη συνολική διαπροσωπική ταυτότητα 0,837. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha των υποκλιμάκων ήταν 0,850 για την ακαδημαϊκή δέσμευση και 0,903 για την διαπροσωπική αντίστοιχα. Ο δείκτης για την ακαδημαϊκή διερεύνηση ήταν 0,732, ενώ για την διαπροσωπική 0,744 και τέλος ο δείκτης αξιοπιστίας για την αναθεώρηση ήταν 0,672 για την ακαδημαϊκή και 0,896 για την διαπροσωπική ταυτότητα.

Κίνητρα Ενασχόλησης με το Instagram (Lee et al., 2015. Young et al., 2017)

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το ερωτηματολόγιο των Young, Len-Rios & Young (2017), που αφορά στα κίνητρα για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους εφήβους, καθώς και το ερωτηματολόγιο των Lee, Lee, Moon & Sung (2015), το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε περίπτωση ενηλίκων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήσεις/ προτάσεις που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε διαστάσεις και πιο συγκεκριμένα, στο κίνητρο ενημέρωσης (π.χ. «Για να βρω πληροφορίες για το τι συμβαίνει»), το ερωτικό κίνητρο (π.χ. Για να ελέγγω τι κάνει κάποιος/α που είμαι «τσιμπημένος/η»), το κίνητρο παρακολούθησης (π.χ. «Για να ξέρω τι κάνουν οι φίλοι/ες μου»), το κίνητρο ανήκειν (π.χ. «Για να νιώθω ότι ανήκω σε μια ομάδα») και το κίνητρο της ψυχαγωγίας (π.χ. «Για να διασκεδάζω»). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 προτάσεις – μετά την αφαίρεση των ερωτήσεων που αφορούσαν στην αρχειοθέτηση, που μπορούν να ομαδοποιηθούν στο κίνητρο της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης (π.χ. «Για να διατηρώ καλή σχέση με τους άλλους (για δικτύωση)»), στο κίνητρο της αυτό-έκφρασης (π.χ. «Για να κάνω δημοσιεύσεις για μένα»), στο κίνητρο της διαφυγής από την πραγματικότητα (π.χ. «Για να ξεφεύγω από την πραγματικότητα»), καθώς και του «κρυφοκοιτάγματος» (π.χ. «Για να χαζεύω την καθημερινή ζωή ανθρώπων από όλον τον κόσμο»). Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στην αρχειοθέτηση αφαιρέθηκαν γιατί δεν εξυπηρετούσαν σε κάποιον σκοπό της έρευνας.

Οι έφηβοι απάντησαν στις ερωτήσεις με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1= καθόλου πιθανό και 5= πολύ πιθανό. Στην πρωτότυπη μορφή του, το ερωτηματολόγιο των Lee, Lee, Moon & Sung (2015) βαθμολογείται σε μια 7βαθμη κλίμακα, όμως, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων, η κλίμακα μετατράπηκε σε 5βαθμη.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's A διαμορφώνεται ως εξής για τις διαστάσεις που προέκυψαν: 0,751 για την κοινωνική αλληλεπίδραση, 0,807 για την αυτοέκφραση, 0,708 για τη διαφυγή από την πραγματικότητα, 0,698 για το κρυφοκοίταγμα, 0,644 για το κίνητρο του ανήκειν, 0,885 για το ερωτικό κίνητρο, 0,631 για το κίνητρο της ψυχαγωγίας και 0,646 για το κίνητρο της παρακολούθησης/επιτήρησης. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη συνολική κλίμακα ήταν 0,917.

Ερωτηματολόγιο Γονικής Συμπεριφοράς (Barber, 1996. Kins et al., 2013. Vazsonyi et al., 2003)

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, οι γονείς διαδραματίζουν ουσιαστικό και κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Ο τρόπος που ένας γονέας συμπεριφέρεται μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά και τους ρόλους που ο έφηβος θα αναλάβει, που θα επιλέξει ή θα απορρίψει. Επομένως, για να μετρηθεί η συμπεριφορά των γονέων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Parental Behaviour (Barber, 1996. Kins et al., 2013. Vazsonyi et al., 2003).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη συμπεριφορά της μητέρας και 30 για τη συμπεριφορά του πατέρα. Οι έφηβοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, όπου 1= Διαφωνώ πολύ και 5=Συμφωνώ πολύ. Οι 30 ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε διαφορετικές διαστάσεις/ παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ο παράγοντας της Ζεστασιάς τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα, ο οποίος αξιολογείται με βάση τα ερωτήματα 1, 3, 15, 18, 21, 27, 29 (π.χ. Η μητέρα μου/ ο πατέρας μου με στηρίζει πολύ) , ο παράγοντας της Αγχώδους Ανατροφής, στον οποίο αντιστοιχούν τα ερωτήματα 6,8,12,13,16,17 (π.χ. Ο πατέρας μου αντιδρά υπερβολικά, όταν δεν νιώθω καλά) και ο παράγοντας της Απόρριψης, στον οποίο αντιστοιχούν τα ερωτήματα 2,5,10,14,19, 22, 24 (π.χ. Η μητέρα μου αποφεύγει να με κοιτάζει, όταν την απογοητεύω). Τέλος, διακρίνουμε την διάσταση της υπερπροστασίας, η οποία αξιολογείται με βάση τα ερωτήματα 4, 9, 20, 25, 26, 28 (π.χ. Η μητέρα μου/ο πατέρας μου παρεμβαίνει στην προσωπική μου ζωή) και τη διάσταση του άκριτου επαίνου, που εντοπίζεται με βάση τα ερωτήματα 7,11, 23, 30 (π.χ. Η μητέρα μου/ο πατέρα μου με επαινεί για κάθε τι που κάνω).

Ο συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την κλίμακα που αφορά στη συμπεριφορά της μητέρας ήταν 0,873, ενώ για τον πατέρα 0,836. Προχωρώντας στις πέντε διαστάσεις της κλίμακας, ο συντελεστής αξιοπιστίας διαμορφώνεται ως εξής: για τη ζεστασιά της μητέρας ήταν 0,862, ενώ για τον πατέρα 0,882, για την αγχώδη ανατροφή της μητέρας ήταν 0,780, ενώ για τον πατέρα 0,749, για την απόρριψη από την πλευρά της μητέρας ήταν 0,813 και για τον πατέρα 0,806, για την υπερπροστασία της μητέρας ήταν 0,728 και για τον πατέρα 0,611 και τέλος, για τον άκριτο έπαινο από την πλευρά της μητέρας ήταν 0,578 και για τον πατέρα 0,534.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2023 και έληξε τον Φεβρουάριο του 2024. Για τη συλλογή των δεδομένων χρειάστηκαν αρκετά σχολεία και ορισμένα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης από την ευρύτερη περιοχή της Χαλκίδας και της

Εύβοιας, καθώς ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εφήβων αρνιόταν να λάβει μέρος στην έρευνα ή δεν συμφωνούσαν οι γονείς.

Αρχικά, έγινε μια τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων. Κάποιοι από αυτούς ζήτησαν να σταλούν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια με σκοπό να δοθούν ενδοϋπηρεσιακά στους εφήβους, κάτι το οποίο δεν είχε ιδιαίτερο αποτέλεσμα. Διευθυντές που δέχτηκαν να συνεργαστούν με πιο άμεσο τρόπο, ζήτησαν συνάντηση με την ερευνήτρια και στάλθηκαν τα απαραίτητα έγγραφα για τη συγκατάθεση πρώτα των γονέων. Εν συνέχεια, η ερευνήτρια βρέθηκε στον χώρο τριών σχολείων (Λύκειο Δροσιάς Χαλκίδας, 2^ο ΓΕΛ Αλιβερίου και Λύκειο Κανήθου), όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν μέσω του google form τα ερωτηματολόγια, με παρουσία της ερευνήτριας. Υπήρξε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αγοριών που απείχε από την έρευνα, κάτι το οποίο δημιουργεί και περιορισμούς για τυχόν γενικεύσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων υπολογίστηκε περίπου στα 20 με 25 λεπτά.

Αποτελέσματα

Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε η έκδοση 26 του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Science). Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι 13 ερωτηματολόγια δεν χρησιμοποιήθηκαν, γιατί οι συμμετέχοντες είτε δεν είχαν λογαριασμό Instagram είτε δεν μπορούσαν να απαντήσουν για τη συμπεριφορά του πατέρα. Δεν παρατηρήθηκαν ελλειπούσες τιμές (missing values), κάτι στο οποίο βοήθησε η λειτουργία του google form, όπου για να προχωρήσεις στο επόμενο ερωτηματολόγιο, πρέπει να έχεις απαντήσει όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις, με τη χρήση του αστερίσκου (*).

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, καθώς και ο συντελεστής αξιοπιστίας των υπό μελέτη μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 1

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

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Alpha
<i>Ακαδημαϊκή Ταυτότητα</i>					
Ακαδημαϊκή Δέσμευση	2,49	0,804	1	4,40	0,85
Ακαδημαϊκή Διερεύνηση	3,24	0,78	1	4,80	0,73
Ακαδημαϊκή Αναθεώρηση	1,86	0,71	1	5	0,67
<i>Διαπροσωπική Ταυτότητα</i>					
Διαπροσωπική Δέσμευση	3,9	0,89	1	5	0,90

Διαπροσωπική Διερεύνηση	3,49	0,82	1	5	0,74
Διαπροσωπική Αναθεώρηση	4,31	1,06	1	5	0,89
<i>Κίνητρα χρήσης Instagram</i>					
Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση	3,48	0,71	1,25	5	0,75
Αυτοέκφραση	1,96	0,83	1	5	0,81
Διαφυγή από πραγματικότητα	2,64	0,825	1	4,8	0,71
Κρυφοκοίταγμα	2,70	0,90	1	5	0,70
Ερωτικό Κίνητρο	3,23	1,38	1	5	0,89
Αίσθηση Ανήκειν	2,34	0,90	1	5	0,64
Ψυχαγωγία	3,77	0,94	1,5	5	0,63
Επιτήρηση	2,96	0,83	1,2	4,8	0,65
<i>Συμπεριφορά Μητέρας</i>					
Ζεστασιά	3,93	0,81	1,43	5	0,86
Αγχώδης Ανατροφή	2,74	0,87	1	5	0,78
Απόρριψη	3,66	0,85	1,29	5	0,81
Υπερπροστασία	3,49	0,78	1	5	0,73
Άκριτος Έπαινος	2,70	0,76	1	5	0,58
<i>Συμπεριφορά Πατέρα</i>					
Ζεστασιά	3,67	0,90	1	5	0,88
Αγχώδης Ανατροφή	3,22	0,84	1	5	0,75
Απόρριψη	3,75	0,85	1,29	5	0,81
Υπερπροστασία	3,75	0,67	1,83	5	0,61
Άκριτος Έπαινος	2,74	0,78	1	5	0,53

Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων και Υποθέσεων**Σχέση μεταξύ Διαμόρφωση Ταυτότητας, Instagram και Γονικής Συμπεριφοράς.**

Για τον υπολογισμό των όλων των συσχετίσεων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής συνάφειας Pearson r . Από την ανάλυση προέκυψαν αρκετές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, όπως αναμενόταν και ορισμένες αυτές που θα αναλυθούν στην πορεία παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον.

Κίνητρα χρήσης Instagram και Ακαδημαϊκή Ταυτότητα. Με τη χρήση του συντελεστή συνάφειας παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των διαδικασιών διαμόρφωσης ταυτότητας και των κινήτρων χρήσης του Instagram. Πιο συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή δέσμευση συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση ($r = 0,228, p = 0,002$), την αίσθηση του ανήκειν ($r = 0,248, p = 0,001$) και το κίνητρο επιτήρησης ($r = 0,232, p = 0,002$). Η ακαδημαϊκή διερεύνηση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες στις συσχετίσεις της με την δέσμευση, καθώς υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική αλληλεπίδραση ($r = 0,305, p < 0,001$) και το κίνητρο επιτήρησης ($r = 0,201, p = 0,007$), αλλά και με το κρυφοκοίταγμα ($r = 0,250, p < 0,001$). Τέλος, η ακαδημαϊκή αναθεώρηση παρουσιάζει στατιστικώς αρνητική συσχέτιση με το κίνητρο της επιτήρησης ($r = -0,196, p = 0,009$).

Κίνητρα χρήσης Instagram και Διαπροσωπική Ταυτότητα. Στην περίπτωση της διαπροσωπικής ταυτότητας παρατηρούνται περισσότερες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με το Instagram. Πιο συγκεκριμένα, η διαπροσωπική δέσμευση συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση ($r = 0,318, p = 0,007$), με την αίσθηση ανήκειν ($r = 0,227, p = 0,002$), με τη διασκέδαση ($r = 0,224, p = 0,003$) και το κίνητρο επιτήρησης ($r = 0,229, p = 0,002$). Η διαπροσωπική διερεύνηση συσχετίζεται θετικά με όλα τα κίνητρα χρήσης του Instagram, με την κοινωνική αλληλεπίδραση ($r = 0,334, p < 0,001$), με τη διαφυγή από την πραγματικότητα ($r = 0,316, p < 0,001$), με το ερωτικό κίνητρο ($r = ,318, p <$

0,001), με την αίσθηση του ανήκειν ($r = 0,409, p < 0,001$) και με το κίνητρο επιτήρησης ($r = 0,316, p = 0,000$). Τέλος, η αναθεώρηση παρουσίασε μια μικρή, αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την αυτό-έκφραση ($r = -0,167, p = 0,026$).

Συμπεριφορά Μητέρας και Ακαδημαϊκή Ταυτότητα. Οι συσχετίσεις μεταξύ της συμπεριφοράς της μητέρας και της ακαδημαϊκής ταυτότητας μετρήθηκαν εξίσου με τον συντελεστή συνάφειας Pearson r . Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή δέσμευση στατιστικώς σημαντική παρατηρείται η συσχέτιση με τον άκριτο έπαινο ($r = 0,212, p = 0,005$) και με τη ζεστασιά ($r = 0,160, p = 0,034$), ενώ στην περίπτωση της διερεύνησης παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική η ζεστασιά ($r = 0,213, p = 0,004$), ο έπαινος ($r = 0,222, p = 0,003$) και η απόρριψη ($r = 0,184, p = 0,014$). Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά της μητέρας και την ακαδημαϊκή αναθεώρηση. Οι παραπάνω συσχετίσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Συνάφεια μεταξύ Ακαδημαϊκής Ταυτότητας και Συμπεριφοράς της μητέρας

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Ακαδημαϊκή δέσμευση	1							
2.Ακαδημαϊκή Διερεύνηση	0,5**	1						
3.Ακαδημαϊκή Αναθεώρηση	-0,4	-0,29**	1					
4.Ζεστασιά	0,16*	0,21**	-0,86	1				
5.Αγχώδης Ανατροφή	0,02	0,12	0,53	0,17*	1			

6.Απόρριψη	0,08	0,18*	-0,02	0,46**	0,44**	1		
7.Υπερπροστασία	-0,26	0,08	0,03	0,25**	0,62**	0,53*	1	
								*
8. Άκριτος Έπαινος	0,2**	0,22**	-0,01	0,32**	-0,12	0,09	-,15	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Συμπεριφορά Μητέρας και Διαπροσωπική Ταυτότητα. Παρατηρούνται λιγότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στη διαπροσωπική ταυτότητα με την συμπεριφορά της μητέρας. Η διαπροσωπική διερεύνηση συσχετίζεται αρνητικά με την υπερπροστασία ($r = -0,167, p = 0,026$) και θετικά με τον έπαινο ($r = 0,184, p = 0,014$), ενώ η αναθεώρηση συσχετίζεται με την απόρριψη ($r = ,149, p = 0,047$).

Συμπεριφορά Πατέρα και Ακαδημαϊκή Ταυτότητα. Στην περίπτωση του πατέρα, οι συσχετίσεις διαμορφώνονται ως εξής. Η ακαδημαϊκή δέσμευση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη ζεστασιά ($r = 0,160, p = 0,033$) και τον έπαινο ($r = 0,246, p < 0,001$), ενώ αρνητική με την υπερπροστασία ($r = -0,151, p = 0,046$). Η διερεύνηση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη ζεστασιά ($r = 0,196, p = 0,009$), ενώ η αναθεώρηση συσχετίζεται θετικά με την αγχώδη ανατροφή ($r = 0,153, p = 0,043$). Οι παραπάνω συσχετίσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Συνάφεια μεταξύ Ακαδημαϊκής Ταυτότητας και Συμπεριφοράς του πατέρα

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Ακαδημαϊκή δέσμευση	1							

2.Ακαδημαϊκή Διερεύνηση	0,5**	1						
3.Ακαδημαϊκή Αναθεώρηση	-0,44	-0,29**	1					
4.Ζεστασιά	0,16*	0,20**	0,03	1				
5.Αγχώδης Ανατροφή	-0,08	-0,11	0,15*	-0,04	1			
6.Απόρριψη	-0,02	0,08	0,02	0,38**	0,44**	1		
7.Υπερπροστασία	-0,15*	0,1	0,1	0,05	0,58**	0,57*	1	
8. Άκριτος Έπαινος	0,3**	0,12	-0,0	0,36**	-0,3*	-0,07	-	1
								0,3*

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Συμπεριφορά Πατέρα και Διαπροσωπική Ταυτότητα. Στην περίπτωση της διαπροσωπικής ταυτότητας, η συμπεριφορά του πατέρα παρουσιάζει αρκετές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της διερεύνησης της διαπροσωπικής ταυτότητας συσχετίζεται αρνητικά με την αγχώδη ανατροφή ($r = -0,24, p < 0,001$), την υπερπροστασία ($r = -0,18, p = 0,014$) και την απόρριψη ($r = -0,18, p = 0,017$), ενώ θετικά με τον άκριτο έπαινο ($r = 0,20, p = 0,007$). Η δέσμευση συσχετίζεται θετικά με τον άκριτο έπαινο ($r = 0,18, p = 0,017$), ενώ η διαδικασία της αναθεώρησης συσχετίζεται θετικά με την απόρριψη του πατέρα ($r = 0,18, p = 0,014$).

Κίνητρα Χρήσης Instagram και Συμπεριφορά Μητέρας. Οι συσχετίσεις μεταξύ της συμπεριφοράς της μητέρας και του Instagram παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα με τη συμπεριφορά του πατέρα. Η αγχώδης ανατροφή, η υπερπροστασία και ο έπαινος παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα περισσότερα κίνητρα χρήσης του

Instagram. Η απόρριψη συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοέκφραση ($r = -0,2$, $p = 0,009$) και τη διαφυγή από την πραγματικότητα ($r = -0,16$, $p = 0,037$), ενώ η ζεστασιά παρουσιάζει μια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μόνο με το κρυφοκοίταγμα ($r = 0,18$, $p = 0,015$). Η αγχώδης ανατροφή συσχετίζεται αρνητικά με τα περισσότερα κίνητρα, εκτός από το κρυφοκοίταγμα και την αίσθηση ανήκειν, όπως ακριβώς και η υπερπροστασία. Τέλος, ο έπαινος συσχετίζεται θετικά με όλα τα κίνητρα εκτός από το κίνητρο της ψυχαγωγίας. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις για τη συμπεριφορά της μητέρας και τα κίνητρα χρήσης του Instagram από τους εφήβους.

Πίνακας 4

Συνάφεια (Δείκτες Pearson r) Μεταξύ των Κινήτρων Χρήσης Instagram και τη Συμπεριφοράς της Μητέρας στους εφήβους

	Ζεστασιά	Αγχώδης Ανατροφή	Απόρριψη	Υπερπρο- στασία	Άκριτος Έπαινος
Κοινωνική		-0,18**		-0,19*	0,16*
Αλληλεπίδραση					
Αυτοέκφραση		-0,25**	-0,2**	-0,31**	0,36**
Διαφυγή		-0,2**	-0,16*	-0,19*	0,19*
Κρυφοκοίταγμα	0,18*				0,27**
Ερωτικό Κίνητρο		-0,23**		-0,19*	0,18*
Ανήκειν					0,21**
Ψυχαγωγία		-0,23**		-0,17*	
Επιτήρηση		-0,18*		-0,20*	0,24**

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Κίνητρα Χρήσης Instagram και Συμπεριφορά Πατέρα. Η γενικότερη συμπεριφορά του πατέρα παρουσιάζει πολλές στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα κίνητρα που ωθούν τους εφήβους να χρησιμοποιήσουν το Instagram, με μόνη εξαίρεση τη ζεστασιά. Η αγχώδης ανατροφή και η υπερπροστασία παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με όλα τα κίνητρα, ενώ ο έπαινος συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση ($r = 0,23, p = 0,002$), την αυτοέκφραση ($r = 0,21, p = 0,006$), το κρυφοκοίταγμα ($r = 0,23, p = 0,002$), την αίσθηση του ανήκειν ($r = 0,27, p < 0,00$), την ψυχαγωγία ($r = 0,21, p = 0,004$) και το κίνητρο της επιτήρησης ($r = 0,25, p < 0,001$). Τέλος, η απόρριψη παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την αυτοέκφραση ($r = -0,24, p < ,001$), την διαφυγή από την πραγματικότητα ($r = -0,24, p < 0,00$) και την αίσθηση του ανήκειν ($r = -0,21, p = 0,006$). Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του πατέρα και τα κίνητρα χρήσης του Instagram.

Πίνακας 5

Συνάφεια (Δείκτες Pearson r) Μεταξύ των Κινήτρων Χρήσης Instagram και της Συμπεριφοράς του Πατέρα στους εφήβους

	Ζεστασιά	Αγχώδης Ανατροφή	Απόρριψη	Υπερπρο- στασία	Άκριτος Έπαινος
Κοινωνική		-0,28**		-0,24**	0,23**
Αλληλεπίδραση					
Αυτοέκφραση		-0,32**	-0,31**	-0,35**	0,21**
Διαφυγή		-0,27**	-0,24**	-0,20**	
Κρυφοκοίταγμα		-0,27**		-0,16*	0,23**

Ερωτικό Κίνητρο	-0,23**		-0,24**	
Ανήκειν	-0,21**	-0,21**	-0,29**	0,27**
Ψυχαγωγία	-0,18*			0,21**
Επιτήρηση	-0,25**		-0,28**	0,25**

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Διαφορές φύλου στις Μεταβλητές της έρευνας

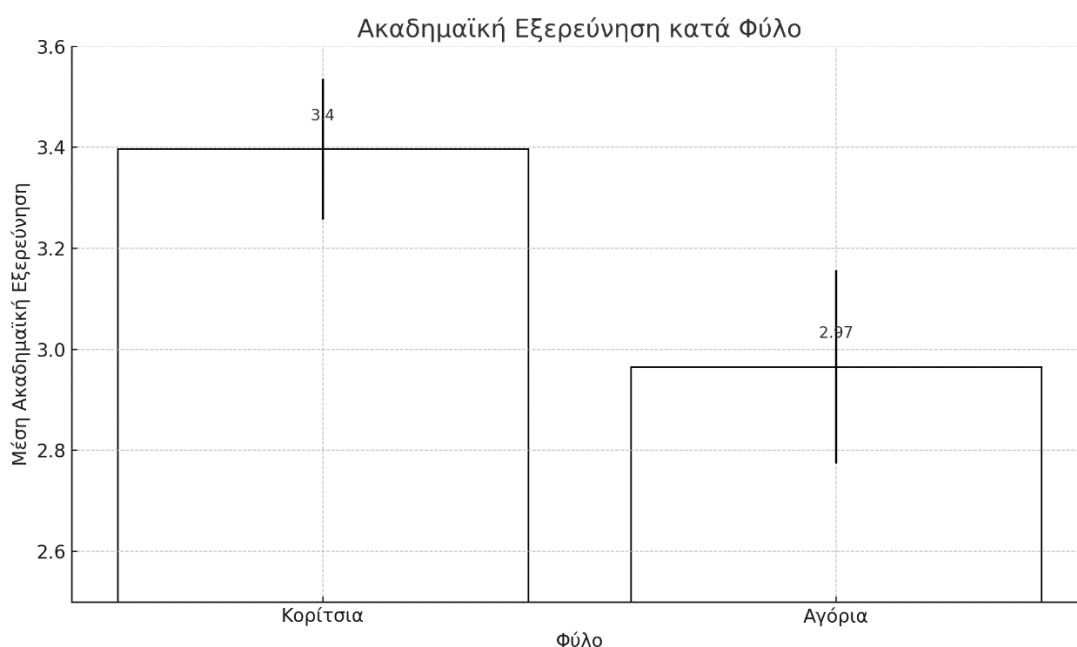
Για τον έλεγχο πιθανών διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας για τα 2 φύλα, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Εντοπίστηκαν αρκετές στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια κυρίως στα κίνητρα ενασχόλησης με το Instagram και στις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, για την διερεύνηση της ακαδημαϊκής ταυτότητας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα 2 φύλα [$t(175) = 3,606, p < 0,000$], με τα κορίτσια να σκοράρουν υψηλότερα ($M_{girls}=3,40, SD = 0,75$), ενώ στην περίπτωση της αναθεώρησης της ακαδημαϊκής ταυτότητας τα αγόρια έδωσαν υψηλότερες απαντήσεις ($M_{boys}=2,10, SD = 0,72$). Στην περίπτωση της διερεύνησης της διαπροσωπικής ταυτότητας υπάρχει, επίσης, στατιστικώς σημαντική διαφορά, καθώς $t(175) = 2,99, p = 0,003$, με τα κορίτσια να βρίσκονται πιο έντονα σε αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας από ότι τα αγόρια ($M_{girls} = 3,63, SD = 0,77$).

Οι περισσότερες διαφορές εντοπίζονται στα κίνητρα που ωθούν τα κορίτσια και τα αγόρια στη χρήση του Instagram. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα κορίτσια πέτυχαν υψηλότερα σκορ συγκριτικά με τα αγόρια και οι διαφορές εντοπίζονται στα εξής κίνητρα: κοινωνική αλληλεπίδραση [$t(175) = 2,99, p = 0,003$], διαφυγή από την πραγματικότητα [$t(175) = 2,006, p = 0,04$], κρυφοκοίταγμα [$t(175) = 3,33, p < 0,001$], ερωτικό κίνητρο [$t(175) = 2,45,$

$p = 0,015$], αίσθηση ανήκειν [$t(175) = 2,54, p = 0,012$] και κίνητρο επιτήρησης [$t(175) = 2,402, p = 0,017$]. Τέλος, στην συμπεριφορά των γονιών, διαπιστώθηκε μόνο μια στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αγχώδη ανατροφή από την πλευρά του πατέρα [$t(175) = -2,47, p = 0,01$], με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές ($M_{boys} = 3,42, SD = 0,74$).

Σχήμα 1

Διαφορές Μέσων όρων ανάμεσα στα Κορίτσια (=1) και στα Αγόρια (=2) για την Ακαδημαϊκή Διερεύνηση



Ανάλυση διαμεσολάβησης

Προκειμένου να εντοπιστεί αν η συμπεριφορά των γονέων λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στη σχέση της διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας και των κινήτρων χρήσης του Instagram χρησιμοποιήθηκε ο αλγόριθμος PROCESS (Hayes, 2013) και υπολογίστηκε το μοντέλο 4. Βασική επιδίωξη ήταν να εντοπιστεί πως τα κίνητρα χρήσης του Instagram επηρεάζουν τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας μέσω της γονικής συμπεριφοράς για να μπορέσουμε να σχηματοποιήσουμε

σταδιακά τις τρεις μεταβλητές της έρευνας και να διερευνηθεί κατά πόσο οι συσχετίσεις μεταξύ κινήτρων και ταυτότητας επηρεάζονται έμμεσα από μια τρίτη μεταβλητή.

Σε πρώτη φάση ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η ακαδημαϊκή δέσμευση. Στην περίπτωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (SI), η άμεση επίδρασή της στην ακαδημαϊκή δέσμευση ήταν στατιστικά σημαντική [$b = 0,2029$, $SE = 0,0837$, $t(174) = 2,4244$, $p = 0,0164$, 95% CI (0,0377, 0,3680)]. Η έμμεση επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ακαδημαϊκή δέσμευση μέσω του πατρικού επαίνου ήταν επίσης στατιστικά σημαντική. Η εκτίμηση της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,0535 με $SE = 0,0251$ και 95% CI (0,0112, 0,1103). Η ανάλυση έδειξε ότι η διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή δέσμευση των εφήβων τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσω του πατρικού επαίνου (με ποσοστό διαμεσολάβησης 20,7%) , με τις αντίστοιχες επιδράσεις να είναι στατιστικά σημαντικές. Στην περίπτωση αυτή, η άμεση επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι μεγαλύτερη από την έμμεση , μέσω του κινήτρου του πατρικού επαίνου, επομένως υπάρχει μερική διαμεσολάβηση.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται στην περίπτωση του κινήτρου παρακολούθησης. Η άμεση επίδραση του κινήτρου της επιτήρησης στην ακαδημαϊκή δέσμευση ήταν στατιστικά σημαντική [$b = 0,1780$, $SE = 0,0727$, $t(174) = 2,4487$, $p = 0,0153$, 95% CI (0,0345, 0,3215)]. Η έμμεση επίδραση της επιτήρησης στην ακαδημαϊκή δέσμευση μέσω του πατρικού επαίνου ήταν επίσης στατιστικά σημαντική. Η εκτίμηση της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,0484 με bootstrapped $SE = 0,0229$ και 95% CI [0,0103, 0,1001]. Η ανάλυση έδειξε ότι η επιτήρηση επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή δέσμευση των εφήβων τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσω του πατρικού επαίνου, με τις αντίστοιχες επιδράσεις να είναι στατιστικά σημαντικές. Το ποσοστό της συνολικής επίδρασης που οφείλεται στην έμμεση επίδραση είναι περίπου 21,38% και κάνουμε λόγο για μερική διαμεσολάβηση, καθώς η άμεση επίδραση είναι μεγαλύτερη.

Όσον αφορά το κίνητρο της αυτοέκφρασης παρουσιάζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα αποτελέσματα. Η άμεση επίδραση του κινήτρου της αυτοέκφρασης στην ακαδημαϊκή δέσμευση δεν ήταν στατιστικά σημαντική [$b = 0,0585$, $SE = 0,0762$, $t(174) = 0,7676$, $p = 0,4438$, 95% CI (-0,0919, 0,2088)]. Ωστόσο, όταν παρεμβάλλεται ο μητρικός και ο πατρικός άκριτος έπαινος παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα, με bootstrapped $SE = 0,0305$ και 95% CI (0,0109, 0,1298) και ποσοστό διαμεσολάβησης 52,7% στην περίπτωση της μητέρας και με bootstrapped $SE = 0,243$ και 95% CI (0,0064, 0,1011) και ποσοστό διαμεσολάβησης περίπου 36,6% στην περίπτωση του πατέρα. Σε αυτήν την περίπτωση, η επίδραση του κινήτρου της αυτοέκφρασης στην ακαδημαϊκή δέσμευση εξηγείται πλήρως από τον πατρικό και μητρικό έπαινο, οπότε μιλάμε για πλήρη διαμεσολάβηση.

Τέλος, όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν, η άμεση επίδραση της στην ακαδημαϊκή δέσμευση ήταν στατιστικά σημαντική [$b = 0,1737$, $SE = 0,0666$, $t(174) = 2,6103$, $p = 0,0098$, 95% CI (0,0424, 0,3051)]. Η έμμεση επίδραση του ανήκειν στην ακαδημαϊκή δέσμευση μέσω του πατρικού επαίνου ήταν επίσης στατιστικά σημαντική. Η εκτίμηση της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,0463 με bootstrapped $SE = 0,0210$ και 95% CI (0,0086, 0,0912) και ποσοστό διαμεσολάβησης περίπου 21,05 %, όπου παρατηρείται μερική διαμεσολάβηση.

Θέτοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την ακαδημαϊκή διερεύνηση, παρατηρούνται εξίσου σημαντικά αποτελέσματα με κίνητρο του ανήκειν, κίνητρο της επιτήρησης και την αυτοέκφραση. Στην περίπτωση της αίσθησης του ανήκειν, η άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή διερεύνηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική [$b = 0,1064$, $SE = 0,0655$, $t(174) = 1,6254$, $p = 0,1059$, 95% CI (-0,0228, 0,2356)]. Η έμμεση επίδραση του ανήκειν στην ακαδημαϊκή διερεύνηση μέσω του μητρικού επαίνου ήταν στατιστικά σημαντική. Η εκτίμηση της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,0359 με bootstrapped $SE = 0,0217$ και 95% CI (0,0026, 0,0862) και ποσοστό διαμεσολάβησης περίπου 25,22%. Η επίδραση του ανήκειν

επηρεάζει την διερεύνηση αποκλειστικά μέσω του μητρικού επαίνου, οπότε γίνεται λόγος για πλήρη διαμεσολάβηση.

Για το κίνητρο της επιτήρησης, η άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή διερεύνηση είναι στατιστικά σημαντική [$b = 0,1500$, $SE = 0,0719$, $t(174) = 2,0870$, $p = 0,03$, 95% CI (0,0081, 0,2919)]. Η έμμεση επίδραση της επιτήρησης στην ακαδημαϊκή διερεύνηση μέσω του μητρικού άκριτου επαίνου ήταν επίσης στατιστικά σημαντική. Η εκτίμηση της έμμεσης επίδρασης ήταν 0,0419 με bootstrapped SE = 0,0234 και 95% CI (0,0054, 0,0960) και ποσοστό διαμεσολάβησης 21,84 % και κάνουμε λόγο για μερική διαμεσολάβηση.

Τέλος, όσον αφορά στο κίνητρο της αυτοέκφρασης, η επίδρασή του στην ακαδημαϊκή διερεύνηση δεν είναι στατιστικά σημαντική [$b = -0,0509$, $SE = 0,0746$, $t(164) = -0,682$, $p = 0,49$ 95% CI (-0,1981, 0,0963)]. Ωστόσο, όταν διαμεσολαβεί ο μητρικός άκριτος έπαινος τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική έμμεση επίδραση. Η εκτίμηση της επίδρασης ήταν 0,0811 με bootstrapped SE = 0,0351 και 95% CI (0,0198, 0,1594) και ποσοστό διαμεσολάβησης . Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για πλήρη διαμεσολάβηση, καθώς η άμεση επίδραση δεν είναι στατιστικά σημαντική , ενώ η έμμεση είναι.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό της σκοπό να εξετάσει τις σχέσεις ανάμεσα σε τρεις μεταβλητές, τις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας, τα κίνητρα χρήσης του Instagram και τη συμπεριφορά των γονέων στους εφήβους. Βάσει των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν αρκετές συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές, καθιστώντας σαφές πως οι έφηβοι διαμορφώνουν την ταυτότητα επηρεασμένοι από πλήθος παραγόντων.

Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν μπορεί πλέον να απουσιάζει από την ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων, καθώς σύμφωνα με την έρευνα της Eurostat (2023), το 2022 το 96% εφήβων 16- 29 ετών στην Ευρώπη χρησιμοποιεί καθημερινά τα Social Media. Το γεγονός ότι οι έφηβοι μπορούν να ασχοληθούν με πληθώρα δραστηριοτήτων online, όπως να ψυχαγωγηθούν, να κοινωνικοποιηθούν και να έχουν συχνότερες επαφές με φίλους και συγγενείς, να ενισχύσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να κάνουν νέους φίλους, να ανταλλάξουν ιδέες (Baker & White, 2010. Manago et al., 2012), να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, να νιώθουν πως ανήκουν και να δουν πως οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν (Valkenburg et al., 2017), γίνεται απολύτως κατανοητή η αξία της ψηφιακής πραγματικότητας για την γενικότερη ανάπτυξή τους. Η επιλογή της πλατφόρμας του Instagram έγινε λόγω της συχνής χρήσης και της μεγάλης απήχησης που έχει στη ζωή των νέων, καθώς και γιατί κυρίως σε αυτό το μέσο κοινωνικής δικτύωσης οι έφηβοι έχουν ως κεντρικό μέλημα τη δημιουργία και τη φροντίδα ενός ψηφιακού εαυτού (Márquez et al., 2023).

Οι γονείς, φυσικά, δεν θα μπορούσαν να μην αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ευρύτερη ανάπτυξη των εφήβων, καθώς η οικογένεια αποτελεί το πρώτο μικροσύστημα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και έρχεται καθημερινά σε επαφή (Bronfenbrenner, 1986, οπ. ανάφ. στο Crawford, 2020). Οι γονείς είτε με την συμπεριφορά τους και τον τρόπο

διαπαιδαγώγησης είτε ως πρότυπα μπορούν να ενισχύσουν ή και να εμποδίσουν την υγιή ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων (Branje et al., 2021).

Αρχικά το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων σημείωσε υψηλότερα σκορ στον τομέα της ακαδημαϊκής διερεύνησης, γεγονός το οποίο γίνεται απόλυτα κατανοητό με βάση την ηλικία τους (16 ετών), καθώς βιβλιογραφικά αποδεικνύεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των δεσμεύσεων πραγματοποιείται κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση και όχι κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Arnett, 2000).. Επιπλέον, οι Έλληνες έφηβοι στην Β' Λυκείου βρίσκονται σε μια φάση αναζήτησης του τομέα με τον οποίο θέλουν να ασχοληθούν εργασιακά και βρίσκονται ένα χρόνο πριν τις Πανελλήνιες εξετάσεις και τη διαμόρφωση του μηχανογραφικού τους. Στη Β λυκείου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς συνήθως «βομβαρδίζουν» τους μαθητές με επιλογές και τους ενημερώνουν για την μελλοντική τους εργασιακή αποκατάσταση.

Επιπροσθέτως, υπήρξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα 2 φύλα, με τα περισσότερα κορίτσια να βρίσκονται στη διαδικασία της εκπαιδευτικής διερεύνησης, αλλά και στη διαδικασία της αναθεώρησης των ήδη υπάρχουσών δεσμεύσεων για την ακαδημαϊκή τους ταυτότητα. Στην περίπτωση της διαπροσωπικής ταυτότητας, που εξετάζει τις σχέσεις με τους άλλους, οι περισσότεροι έφηβοι σκόραραν υψηλότερα στην διαπροσωπική δέσμευση, όπου διακρίνεται μια ακόμη στατιστικώς σημαντική διαφορά στην διερεύνηση με τα κορίτσια να βρίσκονται πολύ πιο έντονα από ότι τα αγόρια σε αυτή τη διαδικασία. Τα παραπάνω μπορούν να επιβεβαιωθούν ως ένα βαθμό από αρκετές μελέτες ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, οι οποίες απέδειξαν πως οι περισσότερες έφηβες και νέες γυναίκες βρίσκονται στη φάση της διερεύνησης εις βάθος (exploration in depth) και της στοχαστικής διερεύνησης (ruminative exploration), όπου στην πρώτη περίπτωση το άτομο αναζητάει ενεργά διάφορες εναλλακτικές, ενώ στην δεύτερη διακρίνεται μια πιο παθητική ενασχόληση με θέματα ταυτότητας, χωρίς να επέρχεται η λύση και η δέσμευση (Crocetti et

al., 2011. Luyckx, Schwartz, Berzonsky, et al., 2008. Luyckx, Gandhi, Bijttebier, & Claes, 2015). Οι νέοι άνδρες, στις περισσότερες έρευνες, υπεραντιπροσωπεύονται στη διαδικασία της «ανέμελης διάχυσης», κατά την οποία απουσιάζει η ανάγκη για διερεύνηση της ταυτότητας και φαίνεται πως το άτομο δεν ενδιαφέρεται για αυτό (Verschueren et al., 2017). Στην παρούσα μελέτη, τα πολύ χαμηλότερα σκορ στην φάση της διερεύνησης και στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής ταυτότητας στα αγόρια φαίνεται να επιβεβαιώνουν την παραπάνω έρευνα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα από την έρευνα των Klimstra et al. (2010) από τη μία συμφωνούν με τα κορίτσια να βρίσκονται περισσότερο στο στάδιο της διερεύνησης, αλλά διαφωνούν ως προς την αναθεώρηση. Στην έρευνα τους τόνισαν πως τα κορίτσια παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά στην αναθεώρηση της ταυτότητας, γιατί οποιαδήποτε αλλαγή «απειλεί» τους υπάρχοντες δεσμούς και τις σχέσεις που έχουν συνάψει. Η διαφορά στην αναθεώρηση ανάμεσα στην έρευνα των Klimstra και των συνεργατών και στην παρούσα ερευνητική εργασία θα μπορούσε να αποδοθεί στην ελληνική κουλτούρα και στο πολιτισμικό πλαίσιο. Στην Ελλάδα, τα κορίτσια πιέζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς τους για να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία. Παράλληλα δύσκολα προωθούνται, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, σχολές, που ενδιαφέρουν αρκετά τις έφηβες (π.χ μόδα και ομορφιά). Επομένως, μεγάλος αριθμός κοριτσιών έχει να επιλέξει ανάμεσα σε αυτό που θέλει να κάνει και σε αυτό που επιβάλλεται από οποιαδήποτε αυθεντία. Άλλη μια υπόθεση έχει να κάνει με το δείγμα το οποίο έλαβε μέρος στην έρευνα. Πολλά από τα αγόρια, που δεν συμμετείχαν, ήταν μαθητές με χαμηλή βαθμολογία (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς) και αρκετά αρνητικοί απέναντι σε ο,τιδήποτε διαφορετικό γίνεται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ορθή αντιπροσώπευση των αντιλήψεων των έφηβων αγοριών. Άλλωστε η αναθεώρηση της δέσμευσης συνδέεται με την

ακαδημαϊκή αποτυχία, σύμφωνα με τους Pop et al. (2016), άρα ίσως όσα αγόρια έλαβαν μέρος στην έρευνα να είναι οι «καλοί» μαθητές, που είναι προσανατολισμένοι σε ένα στόχο.

Οι έφηβοι στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διαμορφώνουν μια ψηφιακή ταυτότητα και αλληλεπιδρούν, αναζητούν και συνδέονται με τους άλλους μέσω αυτής. Επομένως, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να ενισχύσουν ή και να εμποδίσουν την διαμόρφωση μιας συγκροτημένης ταυτότητας των εφήβων τόσο στον ψηφιακό όσο και στον πραγματικό κόσμο (Stokes and Price, 2017) . Εξετάζοντας, λοιπόν, τις υποθέσεις και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα χρήσης του Instagram και στις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας .

Το κίνητρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης φαίνεται πως συνδέεται σημαντικά με την δέσμευση και την διερεύνηση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της διαπροσωπικής ταυτότητας, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Wang and Gu (2019), οι οποίοι υπογράμμισαν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο διαδικτυακό κοινωνικό «κεφάλαιο» και την ακαδημαϊκή ταυτότητα. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και άτομα που μπορούν να παράσχουν σημαντικές πληροφορίες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητας, καθώς ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον μεγαλώνει και αναπτύσσεται μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τον κόσμο τριγύρω του. Η ανταλλαγή μηνυμάτων, ιδεών και σκέψεων μπορεί να έχει ουσιαστικές θετικές συνέπειες τη στιγμή που ο έφηβος καλείται να εξερευνήσει τις αποφάσεις του και να αποφασίσει τι τον ικανοποιεί, ενώ ο έφηβος που έχει δεσμευτεί και νιώθει σιγουριά και ασφάλεια για τις αποφάσεις του μπορεί να ανταλλάσσει ιδέες και σκέψεις είτε για να ενισχύσει περισσότερο τις αποφάσεις του είτε για να επηρεάσει με τη σειρά του συνομηλίκους του. Άλλωστε η κοινωνική σύγκριση των δεξιοτήτων, η οποία έχει συνδεθεί θετικά με την διερεύνηση της ταυτότητας (Yang et al.,2018.Noon, 2020), αλλά και με τη δέσμευση στους εφήβους (Yang et al.,2018), γίνεται και μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης . Σε αυτό το σημείο εγείρεται το ερώτημα

αν τελικά ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι έφηβοι στο Instagram επηρεάζει την ταυτότητα τους ή αν η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας που βρίσκονται οι έφηβοι επηρεάζει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν online; Ίσως υπάρχει μια κυκλική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές, κάτι το οποίο θα μπορούσε να μελετηθεί μελλοντικά.

Το κίνητρο της επιτήρησης συσχετίζεται θετικά τόσο με την δέσμευση όσο και με την διερεύνηση. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως στον τομέα της αναθεώρησης της ακαδημαϊκής ταυτότητας, όσο περισσότερο ο έφηβος βρίσκεται σε αυτήν τη διαδικασία τόσο περισσότερο παρακολουθεί τι συμβαίνει διαδικτυακά. Η επιτήρηση σημαίνει πως το άτομο παρακολουθεί τι συμβαίνει στην επικαιρότητα και για ποια πράγματα ή ζητήματα μιλάνε οι υπόλοιποι («Για να δω για τι μιλάνε οι άλλοι»). Επομένως, είναι απολύτως κατανοητό πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας. Αρχικά, στην περίπτωση που κάποιος έχει δεσμευτεί με τις αποφάσεις του, μπορεί να παρακολουθεί θέματα που τον ενδιαφέρουν και ενισχύουν περισσότερο τις απόψεις του, ενώ ο έφηβος που βρίσκεται στην φάση της διερεύνησης, μέσω της παρακολούθησης μπορεί να αναζητήσει διάφορες εναλλακτικές για οποιοδήποτε ζήτημα και να εκτιμήσει τις απόψεις της κοινής γνώμης πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή του. Στην περίπτωση που ο έφηβος αναθεωρεί την ακαδημαϊκή του ταυτότητα, τείνει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, να παρακολουθεί αρκετά έντονα την επικαιρότητα και τις επιλογές των άλλων. Ειδικότερα, στην ηλικία των 16 και με βάση τα ελληνικά δεδομένα, οι περισσότεροι έφηβοι έχουν επιλέξει κατεύθυνση στο σχολείο και βρίσκονται στη φάση που συζητούν για τις επιλογές τους στο μηχανογραφικό, που θα συντάξουν την επόμενη σχολική χρονιά. Η φάση της αναθεώρησης, που βρίσκεται ο έφηβος, μπορεί να του έχει δημιουργήσει πίεση και στρες (Klimstra et al., 2019) και γι' αυτό να αναζητάει μανιωδώς τι θα τον ικανοποιούσε ή θα του ταίριαζε περισσότερο.

Η αίσθηση του ανήκειν παρουσιάζει υψηλές θετικές συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή και διαπροσωπική δέσμευση, καθώς και με την διερεύνηση της διαπροσωπικής ταυτότητας. Καθώς το να ανήκουμε σε μια ομάδα αποτελεί μια από τις βασικότερες συναισθηματικές μας ανάγκες, σύμφωνα με τον Maslow (1968) και καθώς η θεωρία για την Χρήση και Ικανοποίηση των Social Media (Kircaburun et al., 2018) τονίζει τη σημασία που έχουν οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης για την αίσθηση του ανήκειν, είναι αναμενόμενο να υπάρχει άμεση σύνδεση με τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας. Ο έφηβος, που έχει αποφασίσει για βασικά ζητήματα της ταυτότητάς του, μπορεί να ανήκει σε διαδικτυακές ομάδες που ενισχύουν και ανατροφοδοτούν τις δεσμεύσεις αυτές. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα των Wang and Gu (2019), η οποία τονίζει πως ο δεσμός ενός εφήβου με τους συνομηλίκους του μπορεί να ενισχυθεί μέσω της χρήσης του Instagram και αυτό κατ' επέκταση αυτό ενισχύει την ακαδημαϊκή ταυτότητα. Όσον αφορά στην διερεύνηση της διαπροσωπικής ταυτότητας, κατά την οποία το άτομο σκέφτεται ενεργά για διάφορες εναλλακτικές σε σχέση με τα άτομα που σχετίζεται και αναζητάει πληροφορίες μιλώντας και επικοινωνώντας με άλλους, το να ανήκει ο έφηβος σε διάφορες ομάδες μπορεί να τον βοηθήσει να συλλέξει πληροφορίες από άτομα που εμπιστεύεται ή θαυμάζει για να λάβει τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις.

Παρατηρείται συσχέτιση και με τα υπόλοιπα κίνητρα χρήσης του Instagram. Η ακαδημαϊκή διερεύνηση συσχετίζεται θετικά με το κρυφοκοίταγμα, που σημαίνει ότι όσο περισσότερο εξερευνά ο έφηβος τις εναλλακτικές για θέματα που αφορούν την καριέρα που θα ακολουθήσει και το σχολείο, τόσο περισσότερο αναζητάει πληροφορίες στις ζωές των άλλων συμμαθητών ή ατόμων που «ακολουθεί» online. Όλα τα υπόλοιπα κίνητρα, διαφυγή από την πραγματικότητα, ψυχαγωγία, ερωτικό κίνητρο, συσχετίζονται θετικά με την διερεύνηση της διαπροσωπικής ταυτότητας και αυτό είναι κάτι που ουσιαστικά συμφωνεί με την ουσία της διαπροσωπικής ταυτότητας, η οποία εμπερικλείει όλες τις σχέσεις, φιλικές,

ρομαντικές, αλλά και την διασκέδαση (Allison & Schultz, 2001). Τέλος, ο έφηβος που αναθεωρεί έντονα τη διαπροσωπική του ταυτότητα, τείνει να σκοράρει υψηλότερα στο κίνητρο της αυτοέκφρασης online. Αυτό το εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη παρόμοιων ερευνών. Όταν κάποιος εκφράζεται έντονα στο διαδίκτυο για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αδυναμίες του, καθώς και για πληροφορίες που μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητική κριτική για τον εαυτό του, παρουσιάζει μη συγκροτημένη ταυτότητα και χαμηλότερη αυτό-αντίληψη (Davis, 2013. Yang et al., 2017).

Συνεχίζοντας με τη σημασία της γονικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ακαδημαϊκή ταυτότητα, παρατηρούμε ορισμένες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις και αρκετά από τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνονται βάσει της βιβλιογραφίας. Αρχικά, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η ακαδημαϊκή ταυτότητα αποτελεί την παγκόσμια βάση μέσω της οποίας το άτομο αυτοαξιολογείται και ενισχύει την αυτοεκτίμησή του (Howard, 2003, οπ. ανάφ. στο Al- Hassan et al., 2024). Καθώς η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως το πιο σημαντικό μέσο για την επιτυχία στη ζωή από τους περισσότερους Έλληνες νέους και τις οικογένειές τους (Koulaidis et al., 2006) είναι πλήρως κατανοητό γιατί μπορεί να συνδεθεί με τον τρόπο που οι γονείς συμπεριφέρονται στους νέους. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι η δέσμευση και η διερεύνηση στην ακαδημαϊκή ταυτότητα συσχετίζεται με την ζεστασιά και τον άκριτο έπαινο τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα, δηλαδή όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της μητρικής και πατρικής ζεστασιάς και του επαίνου τόσο περισσότερο δεσμεύεται ο έφηβος στις αποφάσεις που έχει λάβει γύρω από την ακαδημαϊκή του ταυτότητα. Αυτό φαίνεται πως συμφωνεί με τις παρούσες έρευνες, που συνδέουν τους υποστηρικτικούς γονείς με μεγαλύτερο ακαδημαϊκό κίνητρο και επιτυχία στα παιδιά τους (Gonzalez et al., 2002), αλλά και με τις έρευνες που αφορούν στην ακαδημαϊκή ταυτότητα και τον δεσμό, που κάνουν φανερό πως μια ασφαλής βάση βοηθάει τον έφηβο να εξερευνήσει περισσότερο (Branje , 2022. Mullis et al., 2009. Sugimura et al., 2018).

Ωστόσο, ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι όσο πιο υπερπροστατευτικός είναι ο πατέρας τόσο περισσότερο δεσμεύεται ο έφηβος με τις ακαδημαϊκές του αποφάσεις. Αυτή η συσχέτιση φαίνεται πως έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες έρευνες που εξηγούν πως οι γονείς που προωθούν την αυτονομία και είναι υποστηρικτικοί επηρεάζουν θετικά τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων και τους ωθούν να εξερευνούν την ταυτότητά τους περισσότερο (Beyers and Goossens, 2008. Sims et al., 2010). Επιπλέον, όπως υπογραμμίζουν οι Fullinwider-Bush and Jacobvitz (1993, οπ. ανάφ. στο Crocetti et al., 2017) τα χαμηλά ποσοστά προώθησης της αυτονομίας από την πλευρά του πατέρα συνδέονται με λιγότερες δεσμεύσεις για τα κορίτσια. Στον αντίποδα, στην έρευνα των Mullis et al. (2009) δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στη συναισθηματική αυτονομία, καθώς και στην μη εξιδανίκευση των γονέων. Μια υπόθεση για το παραπάνω εύρημα στην παρούσα περίπτωση θα μπορούσε να είναι πως ένας πατέρας που εμπλέκεται πολύ περισσότερο στην ακαδημαϊκή διαδικασία ίσως δομεί ένα περιβάλλον, που αντανακλά τη σημασία της ακαδημαϊκής επιτυχίας και ο έφηβος ενσωματώνει τις αξίες και τις προσδοκίες του πατέρα για επιτυχία. Άλλωστε ο ρόλος του πατέρα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την πειθαρχία και το αίσθημα ευθύνης (Ding et al., 2024). Παράλληλα, η Crocetti (2017) έχει ασχοληθεί ερευνητικά με τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση early closure, μια κατάσταση που μοιάζει αρκετά με τη δοτή ταυτότητα του Marcia. Τα άτομα αυτά έχουν δεσμευτεί σε μια ταυτότητα, χωρίς όμως να έχουν περάσει το στάδιο της διερεύνησης και μπορεί να είναι καλά προσαρμοσμένα, αλλά είναι λιγότερα ενεργά και ευχαριστημένα από τη ζωή. Επομένως, μια άλλη υπόθεση θα μπορούσαμε να είναι ότι οι υπερπροστατευτικοί πατέρες οδηγούν τους εφήβους σε μια δοτή ταυτότητα, γι' αυτό υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην υπερπροστασία και την ακαδημαϊκή δέσμευση.

Η αναθεώρηση των δεσμεύσεων για την ακαδημαϊκή ταυτότητα φαίνεται πως συσχετίζεται θετικά με την αγχώδη ανατροφή από την πλευρά του πατέρα, γεγονός που

δηλώνει πως ένας αγχωμένος πατέρας συνδέεται με τον έφηβο που δεν είναι σίγουρος για τις δεσμεύσεις του και σκέφτεται ξανά πάνω σε αυτές. Οι Crocetti et al. (2017) απέδειξαν πως οι πατέρες ανταποκρίνονται εντονότερα όταν οι έφηβοι επιδεικνύουν αβεβαιότητα και οι έφηβοι που αναθεωρούν τις αποφάσεις τους οδηγούν σε λιγότερη πατρική υποστήριξη. Αυτό διεγείρει το εξής ερώτημα. Είναι άραγε ο αγχωμένος πατέρας που οδηγεί στο να αναθεωρήσει ο έφηβος τις ακαδημαϊκές του αποφάσεις του ή μήπως ένας έφηβος που δυσκολεύεται να δεσμευτεί ωθεί στη δημιουργία ενός αγχώδους περιβάλλοντος από την πλευρά του πατέρα; Το παραπάνω ερώτημα θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.

Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία συνδέει περισσότερο τη διαμόρφωση της διαπροσωπικής ταυτότητας με τους συνομηλίκους (Meeus et al., 2002), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τόνισαν τη σημασία των γονέων για την δέσμευση και διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε πως ο άκριτος έπαινος συσχετίζεται θετικά τόσο στην περίπτωση της μητέρα όσο και στην περίπτωση του πατέρα με την διερεύνηση. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι πως η στάση του πατέρα φαίνεται πως καθορίζει σε μεγαλύτερο βαθμό – συγκριτικά με τη στάση της μητέρας - το αν ο έφηβος θα εξερευνήσει εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Αυτό είναι κάτι που αναμενόταν βάσει της βιβλιογραφίας, η οποία συνδέει περισσότερο τον πατέρα με την διερεύνηση (Ding et al., 2024). Επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ένας αγχωμένος, υπερπροστατευτικός και απορριπτικός πατέρας μπορεί να ωθήσει τον έφηβο στο να αναζητήσει νέες εναλλακτικές. Τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όσον αφορά το άγχος, όπου συνδέεται θετικά με την διερεύνηση (Pittman et al., 2011).

Η υπερπροστατευτικότητα – τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας- αποδείχθηκε πως αποτελεί βασικό παράγοντα για την διερεύνηση της διαπροσωπικής ταυτότητας στην

εφηβεία. Ενώ υπάρχουν έρευνες που συνδέουν θετικά την αυτονομία των εφήβων με την διαμόρφωση της ταυτότητας (Skhirtladze & Van Petegem, 2024), επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με τον όρο της αυτονομίας και η βιβλιογραφία φαίνεται να μην παρουσιάζει ομοιογενή αποτελέσματα. Οι Beyers, Goossens, Vansant, and Moors (2003, *οπ. ανάφ.* στο Mullis et al., 2009) τονίζουν αυτή τη δυσκολία μέτρησης της αμφίσημης έννοιας της αυτονομίας. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η σύνδεση με τους γονείς είναι πολύ πιο σημαντική για την προσαρμογή των εφήβων παρά ο χωρισμός από αυτούς (Ryan & Deci, 2002, *οπ. ανάφ.* στο Mullis et al., 2009). Κατά αυτόν τον τρόπο, ίσως θα μπορούσε να γίνει κατανοητό πως η υπερπροστασία των γονέων συσχετίζεται με μεγαλύτερη διερεύνηση στον τομέα της διαπροσωπικής ταυτότητας. Άλλη μια υπόθεση σχετικά με αυτό αφορά στο γεγονός ότι η υπερ-προστατευτικότητα των γονέων σχετίζεται θετικά με την εσωτερίκευση της αγωνίας και την επιθετικότητα των εφήβων (Flamant et al., 2022). Η διαδικασία της διερεύνησης- παρά τις θετικές της πτυχές- σχετίζεται, επίσης, θετικά με προβλήματα εσωτερίκευσης και συναισθηματική αστάθεια (Crogetti, 2017). Επομένως, ένας έφηβος που αγωνιά, εξαιτίας της έλλειψης αυτονομίας από την πλευρά των γονέων, μπορεί να αναζητάει και να σκέφτεται πιο ενεργά σχετικά με τις σχέσεις του με τους άλλους . Από την άλλη, ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων προσπαθεί να αντισταθεί στην γονική εξουσία και για αυτό τείνει να κάνει το αντίθετο από αυτό που προσδοκούν οι ενήλικές (Van Petegem et al., 2015), επομένως ίσως η φάση της αναζήτησης και της διερεύνησης να είναι μια εκδήλωση αντίστασης στη γονική «εξουσία».

Στην περίπτωση της απόρριψης παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της αναθεώρησης της διαπροσωπικής ταυτότητας με την απόρριψη των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο απορριπτικοί είναι οι γονείς τόσο πιο περισσότερο οι έφηβοι τείνουν να μην ικανοποιούνται με τις υπάρχουσες δεσμεύσεις τους και να αναζητούν διαφορετικές. Η φάση της αναθεώρησης, ωστόσο, έχει συνδεθεί – όπως ειπώθηκε και παραπάνω – με δυσάρεστα

συναισθήματα και ασαφή αυτοαντίληψη (Crocetti et al., 2008, Schwartz et al., 2012) και συνδέεται με κακές οικογενειακές σχέσεις (Crocetti, 2017) . Η απόρριψη των γονέων οδηγεί σε κακή σχέση με τον έφηβο, αρνητικά συναισθήματα και αμφισβήτηση του εαυτού (Rohner et al., 2012), επομένως, το παραπάνω εύρημα ουσιαστικά συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Απρόσμενη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μη πατρικής απόρριψης και της διερεύνησης της διαπροσωπικής ταυτότητας, καθώς η βιβλιογραφία τονίζει πως ένα ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον προωθεί την διερεύνηση περισσότερο από ότι ένα ανασφαλές , όπως, δηλαδή, ένα απορριπτικό περιβάλλον (Meeus et al., 2002). Επιπλέον, αφού έχει αποδειχθεί πως ο πατέρας ενθαρρύνει περισσότερο την διερεύνηση της ταυτότητας (Ding et al., 2024), θα αναμενόταν ένας απορριπτικός πατέρας να παρακωλύει αυτήν τη διαδικασία. Μια υπόθεση σχετικά με αυτήν την ασυμφωνία θα μπορούσε να είναι το γεγονός πως εφόσον ο έφηβος νιώθει ότι απορρίπτεται στο οικογενειακό του περιβάλλον, μπορεί να αναζητάει πιο έντονα να συσχετιστεί με άτομα από τον κοινωνικό του περίγυρο, που θα τον αποδέχονται περισσότερο. Άλλωστε, η αποδοχή από τους συνομηλικούς αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την αυτοεκτίμηση των εφήβων και μπορεί να μετριάσει ακόμα και τις μη «ζεστές» σχέσεις που έχουν με τους γονείς τους (Birkeland et al., 2014).

Οι γονείς ως διαμεσολαβητικός παράγοντας

Οι γονείς λειτουργούν ως μοντέλα ή και διαμεσολαβητές για τη χρήση που θα κάνουν οι έφηβοι στο διαδίκτυο (Vaala & Bleakley, 2015. Daneels & Vanwynsberghe, 2017). Στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε πως κυρίως η αγχώδης ανατροφή, η υπερπροστασία και ο άκριτος έπαινος συνδέονται με τα κίνητρα χρήσης του Instagram. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο άγχος, υπερπροστασία, αλλά και έπαινο επιδεικνύουν οι γονείς τόσο περισσότερο οι έφηβοι χρησιμοποιούν το Instagram για κοινωνική αλληλεπίδραση, για

ενημέρωση, παρακολούθηση, αυτοέκφραση και ψυχαγωγία. Βιβλιογραφικά, αποδεικνύεται πως οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ της μητέρας και των ατόμων που βρίσκονται στην προεφηβεία συσχετίζονται με αναζήτηση online φίλων σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο άμεσο περιβάλλον στην μέση εφηβεία (Mikaki et al., 2011). Επιπλέον, η έλλειψη αυτονομίας συνδέεται με έλλειψη δεσμού με φίλους εκτός σύνδεσης (Engels et al., 2002), που ίσως υποκαθίσταται από τους δεσμούς online.

Στην προσπάθεια να κατανοηθούν πληρέστερα οι παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διαμεσολάβησης για να εξηγηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα ερευνητική εργασία. Αυτό που ήταν κρίσιμο να κατανοηθεί ήταν με ποιον τρόπο επιδρούν τα κίνητρα διαμόρφωσης ταυτότητας και η συμπεριφορά των γονέων στη διαδικασία, στην οποία βρίσκονται οι έφηβοι σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ταυτότητα σε αυτήν την τόσο κρίσιμη στιγμή για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Θέτοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την δέσμευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας, παρατηρήθηκε πως ο μητρικός και ο πατρικός άκριτος έπαινος λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής με το κίνητρο της αυτοέκφρασης. Και στην περίπτωση του πατέρα, αλλά και στην περίπτωση της μητέρας, η άμεση επίδραση του κινήτρου της αυτοέκφρασης μπορεί να μην είναι σημαντική, όμως όταν διαμεσολαβεί ο έπαινος, η επίδραση είναι σημαντική. Αυτό υποδηλώνει ότι τα υψηλότερα επίπεδα αυτοέκφρασης συνδέονται με περισσότερο άκριτο έπαινο από την πλευρά των γονέων και ο έπαινος αυτός με τη σειρά του επηρεάζει τις δεσμεύσεις του εφήβου σε σχέση με την εκπαίδευση. Η έμμεση επίδραση της αυτοέκφρασης με τον μητρικό έπαινο ήταν σημαντική με ποσοστό διαμεσολάβησης 52,7 % , ενώ με τον πατρικό το ποσοστό ανέρχεται στο 36,6%.

Ο πατρικός έπαινος διαμεσολαβεί σημαντικά και μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο Instagram και των δεσμεύσεων στον ακαδημαϊκό τομέα. Η κοινωνική

αλληλεπίδραση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα πατρικού επαίνου, που με τη σειρά του επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή δέσμευση. Ο πατρικός άκριτος έπαινος αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό μέσω του οποίου η online κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει τις δεσμεύσεις στον ακαδημαϊκό τομέα, σε ποσοστό 20,9%. Επιπλέον, ο πατρικός άκριτος έπαινος διαμεσολαβεί σημαντικά και μεταξύ του κινήτρου της επιτήρησης/παρακολούθησης στο Instagram και των δεσμεύσεων στον ακαδημαϊκό τομέα, με ποσοστό 21,4%, υποδηλώνοντας πως μέσω αυτού, η παρακολούθηση και η ενημέρωση για τους άλλους επηρεάζει τις δεσμεύσεις που κάνει ο έφηβος σχετικά με την ακαδημαϊκή του ταυτότητα. Τέλος, παρόμοια παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα σχετικά με την αίσθηση του ανήκειν, όπου ο πατρικός έπαινος διαμεσολαβεί μερικώς μεταξύ της ακαδημαϊκής δέσμευσης και της αίσθησης ανήκειν, με ποσοστό διαμεσολάβησης 21,4%.

Στην περίπτωση της διερεύνησης και της αναζήτησης της ακαδημαϊκής ταυτότητας, ο μηχανισμός του μητρικού άκριτου επαίνου καθίσταται σημαντικός γιατί μέσω αυτού, η διαδικτυακή αυτοέκφραση (ποσοστό 61,5%), η αίσθηση του ανήκειν (25,2%) και η παρακολούθηση και ενημέρωση της επικαιρότητας (21,8%) επηρεάζουν τη διαδικασία της διερεύνησης των ακαδημαϊκών ζητημάτων από την πλευρά των εφήβων. Μια μητέρα, δηλαδή, που επαινεί τον έφηβο χωρίς καμία επίκριση μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που τα κίνητρα χρήσης του Instagram επιδρούν στην διερεύνηση των ζητημάτων που άπτονται της ακαδημαϊκής ταυτότητας. Τα παραπάνω ευρήματα προσπαθούν να υπογραμμίσουν τη σχέση μεταξύ των τριών βασικών μεταβλητών της έρευνας, καλλιεργώντας το έδαφος για περισσότερη έρευνα εις βάθος.

Γενικά παρατηρείται πως παρά το χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας του, ο άκριτος έπαινος των γονέων αποτελεί βασική μεταβλητή της έρευνας και αυτό θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη για μεταγενέστερες έρευνες. Η χαμηλή αξιοπιστία ίσως οφείλεται στο νόημα των ερωτήσεων και να μην αντιμετωπίστηκαν το ίδιο από όλους ή και να μπέρδεψαν τους

συμμετέχοντες, δημιουργώντας ασυνέπεια στις απαντήσεις τους. Ειδικότερα, στην περίπτωση του άκριτου επαίνου, οι ερωτήσεις από τη μία αφορούν στην επιβράβευση και ενίσχυση του εφήβου, ενώ από την άλλη μελετούν την πλήρη απουσία κριτικής, με αποτέλεσμα ο έφηβος να μην είναι ποτέ υπεύθυνος για τις επιλογές του.

Συμπερασματικά

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να εντοπιστούν και να αναλυθούν παράγοντες που μπορούν να συνδέονται και να επηρεάζουν το δύσκολο έργο της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη μέση εφηβεία στα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα της συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με παλαιότερες έρευνες, απέδειξαν, όμως, πως η ελληνική κουλτούρα ή ο τρόπος που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι γονείς τους μπορεί να διαφέρει από άλλους πολιτισμούς και αυτό με τη σειρά του να έχει διαφορετική επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας.

Οι γονείς, που είναι παγκοσμίως η βάση για την δημιουργία των πρώτων σχέσεων, μπορούν να ενισχύσουν ή και να παρακωλύσουν τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής ταυτότητας των εφήβων. Ενώ γενικότερα, η ζεστασιά και ο έπαινος – κυρίως της μητέρας- φαίνεται να συνδέεται θετικά με τις δεσμεύσεις των εφήβων, ο πατέρας παρουσιάζει ανάμεικτα αποτελέσματα σχετικά με τη στάση του στην φάση της διερεύνησης της ταυτότητας. Το ιδιαίτερο αξιοσημείωτο στα αποτελέσματα είναι πως η πατρική συμπεριφορά συσχετίζεται πολύ περισσότερο με τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων και αυτό υπογραμμίζει την αξία που έχει η σχέση πατέρα - παιδιού για την γενικότερη ανάπτυξή του.

Ο τρόπος που χρησιμοποιείται το Instagram αποδείχθηκε πως διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εξέλιξη των εφήβων και δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από την ευρύτερη αναζήτηση που κάνει ο έφηβος σχετικά με τον εαυτό του. Ένας έφηβος που εξερευνά την ταυτότητα του χρησιμοποιεί το Instagram για κοινωνική αλληλεπίδραση, για ενημέρωση, για ψυχαγωγία, για αυτοέκφραση, ενώ ένας έφηβος που αναθεωρεί για τις

υπάρχουσες δεσμεύσεις του και δεν νιώθει ικανοποιημένος με αυτές μπορεί να παρακολουθεί μανιωδώς τις επιτυχίες και τις επιλογές των άλλων.

Ανάμεσα στη σχέση μεταξύ του τρόπου που ο έφηβος χρησιμοποιεί το Instagram και της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας του, φάνηκε πως ο πατρικός και ο μητρικός έπαινος – με πλήρη απουσία αρνητικής κριτικής – διαμεσολαβεί και εξηγεί το πως σχετίζεται η αυτοέκφραση, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αίσθηση του ανήκειν και η ενημέρωση με τη διαδικασία της δέσμευσης και της διερεύνησης ζητημάτων που άπτονται της ακαδημαϊκής ταυτότητας. Η απουσία προηγούμενης βιβλιογραφίας σχετικά με το εν λόγω θέμα καθώς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια εις βάθος μελέτη των μεταβλητών που επηρεάζουν σημαντικά την ταυτότητα των εφήβων, των Social Media και της στάσης των γονέων.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλουν να είναι ενήμεροι για αυτές τις διαδικασίες της διαμόρφωσης ταυτότητας των εφήβων και να είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι ως προς τον τρόπο που θα τους ενισχύσουν και θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν περισσότερο τον εαυτό τους. Παρέχοντας διάφορα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά παράλληλα ενημερώνοντας τους εφήβους για αυτές τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, καθώς και για τα έντονα συναισθήματα που είναι πιθανόν να βιώνουν στην αναζήτηση του εαυτού τους, οι ψυχολόγοι μπορεί να λειτουργήσουν ως αρωγοί σε αυτήν την προσπάθεια και παράλληλα να διαμεσολαβήσουν για την βελτίωση των σχέσεων των εφήβων με τους γονείς τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν καλό να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε αυτό το τόσο δύσκολο αναπτυξιακό έργο που καλούνται να επιλύσουν οι έφηβοι, με σκοπό την ψυχική τους ευημερία και αποδοχή του εαυτού τους.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί, που καθιστούν επισφαλή τα αποτελέσματα ως προς τη γενίκευσή τους και θα ήταν βοηθητικό να ληφθούν υπόψη για μεταγενέστερες έρευνες. Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αρκετά αντιπροσωπευτικό λόγω του μεγέθους, αλλά και λόγω του τρόπου που προέκυψε. Το δείγμα προήλθε από περιοχές με συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα δείγμα από συλλόγους και σχολεία που γνώριζε και υπήρχε εύκολη πρόσβαση. Ενδέχεται, επομένως, ο συγκεκριμένος πληθυσμός να διαφέρει από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Ένα ακόμη σημαντικό περιοριστικό ζήτημα, που προέκυψε, αποτελεί και ο αριθμός των αγοριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρά τη μεγάλη προσπάθεια της ερευνήτριας και των διευθυντών, ελάχιστα αγόρια συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών είχε πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δημιουργώντας προβληματισμό για τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έλλειψη ουσιαστικού κινήτρου από την πλευρά των αγοριών διεγείρει ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές που προέκυψαν στα t tests και οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε τα αποτελέσματα με πιο κριτική στάση, καθώς δεν μπορούμε να είμαστε απολύτως σίγουροι για την ειλικρίνεια στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν στα ερωτηματολόγια.

Μελλοντικά η παρούσα έρευνα καλλιεργεί το έδαφος για περαιτέρω ερωτήματα και υποθέσεις σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα Social Media στην διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Σε πρώτη φάση, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθούν και άλλες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, που εντοπίζεται πως την τελευταία διετία απασχολούν αρκετά έντονα τους εφήβους, όπως το Tik Tok και το Snapchat. Γίνεται αντιληπτό πως ο σύγχρονος μέσος έφηβος αντικαθιστά το Instagram με το Tik Tok, ενώ το Instagram απασχολεί περισσότερο τους αναδυόμενους ενήλικες. Σημαντικό είναι να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και σε άλλα ζητήματα που αφορούν στην προσωπική χρήση των διαδικτυακών

τους προφίλ, όπως δημοσιεύσεις που κάνουν, λογαριασμούς που ακολουθούν, reels που παρακολουθούν πιο συχνά, χρόνο που περνάνε σε λογαριασμούς άλλων ή στη διαμόρφωση του δικού τους λογαριασμού, ιδιωτικότητα προφίλ. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα κίνητρα ενασχόλησης θα μπορούσε να δοθεί μια πιο σαφής εικόνα για τη χρήση των Social Media που κάνει κάθε έφηβος.

Όσον αφορά στους γονείς, θα ήταν αρκετά σημαντικό να διερευνηθούν περισσότερα σχετικά με το κοινωνικό και οικονομικό τους προφίλ, το επίπεδο σπουδών, την εργασία τους, τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ουσιαστικότερες συσχετίσεις ή αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στη γονική συμπεριφορά και στον τρόπο που διαμορφώνει κάθε έφηβος την ταυτότητα του. Όπως γίνεται αντιληπτό όλες οι παραπάνω προσθήκες δεν ήταν δυνατόν να συμπεριληφθούν σε μια διπλωματική εργασία, μπορούν, όμως, να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και έρευνα στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφία

- Al-Hassan, S. M., Duell, N., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Gurdal, S., Liu, Q., ... & Di Giunta, L. (2024). Parents' learning support and school attitudes in relation to adolescent academic identity and school performance in nine countries. *European Journal of Psychology of Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00827-4>
- Allison, B. N., & Schultz, J. B. (2001). Interpersonal identity formation during early adolescence. *Adolescence*, 36(143).
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Baker, R. K., & White, K. M. (2010). Predicting adolescents' use of social networking sites from an extended theory of planned behaviour perspective. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1591-1597. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.006>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child development*, 67(6), 3296-3319.
- Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & human development*, 4(2), 166-170. <https://doi.org/10.1080/14616730210157510>
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter?. *Identity*, 3(2), 131-142. <https://doi.org/10.1207/S1532706XID030203>
- Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of adolescence*, 31(2), 165-184. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.003>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early

adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 43, 70-80.

<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>

Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In G.R. Adams, T.P. Gullotta, & R. Montemayor, (Eds.) (1992). *Identity Formation and Development. Advances in Adolescent Development, Volume 4*, pp. 91-121. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006>

Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>

Brussoni, M., & Olsen, L. L. (2013). The perils of overprotective parenting: fathers' perspectives explored. *Child: care, health and development*, 39(2), 237-245. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01361.x>

Buckingham, D. (2008). *Introducing identity*. Chicago: MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.001

Burnette, C. B., Kwitowski, M. A., & Mazzeo, S. E. (2017). "I don't need people to tell me I'm pretty on social media:" A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image*, 23, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.09.001>

Chrysoschoou, X. (2003). Studying identity in social psychology. *Journal of Language and Politics*, 2(2), 225–241. <https://doi.org/10.1075/jlp.2.2.03chr>

Comello, M. L. G. (2009). William James on "possible selves": Implications for studying identity in communication contexts. *Communication Theory*, 19(3), 337-350. doi:10.1111/j.1468-2885.2009.01346.x

- Côté, J. E. (2018). The enduring usefulness of Erikson's concept of the identity crisis in the 21st century: An analysis of student mental health concerns. *Identity, 18*(4), 251-263.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1524328>
- Craig, G. J. & Baucum D. (2007). Προσεγγίσεις στην κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Στο Π. Βορριά (Ελλ. Επιμ), *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* (9η εκδ., τόμος Α', σσ. 66-126). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2002).
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives, 11*(2), 145-150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(1), 11-23.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1405578>
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of youth and adolescence, 37*(8), 983-996.
<https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>
- Crocetti, E., Luyckx, K., Scrignaro, M., & Sica, L. S. (2011). Identity formation in Italian emerging adults: A cluster-analytic approach and associations with psychosocial functioning. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(5), 558-572.
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013, January). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *European Review of Applied Psychology, 63*(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.09.001>
- Crocetti, E., Branje, S., Rubini, M., Koot, H. M., & Meeus, W. (2017). Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant

longitudinal study. *Child development*, 88(1), 210-228.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12547>

Daneels, R., & Vanwynsberghe, H. (2017). Mediating social media use: connecting parents mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: journal of psychosocial research on cyberspace.-Brno*, 11(3), 5.

<https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-5>

Ding, Y., Sun, C., & Dong, B. (2024). Effect of parental rearing styles on adolescent ego identity: the mediating role of involuntory attitudes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1292718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1292718>

Engels, R. C., Deković, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.1.3>

Eurostat. (2023). 96% of young people in the EU use the internet daily. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat>

Fidan, M., Debbag, M., & Fidan, B. (2021). Adolescents like Instagram! From secret dangers to an educational model by its use motives and features: An analysis of their mind maps. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(4), 501-531.

<https://doi.org/10.1177/0047239520985176>

Flamant, N., Boncquet, M., Van Petegem, S., Haerens, L., Beyers, W., & Soenens, B. (2022). To endure or to resist? Adolescents' coping with overprotective parenting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 82, 101444.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101444>

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., & García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of*

Experimental Education, 70(3), 257-287.

<https://doi.org/10.1080/00220970209599509>

Hale, W. W., VanderValk, I., Akse, J., & Meeus, W. (2008). The interplay of early adolescents' depressive symptoms, aggression and perceived parental rejection: A four-year community study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 928-940.

DOI 10.1007/s10964-008-9280-0

Hammack, P. L. (2015). Parenting, adolescent–parent relationships, and social domain theory: Implications for identity development. *Oxford handbook of identity*, 437-453.

Huang, Y. T., & Su, S. F. (2018). Motives for Instagram use and topics of interest among young adults. *Future internet*, 10(8), 77. <https://doi.org/10.3390/fi10080077>

Kaniušonytė, G., & Žukauskienė, R. (2018). Relationships with parents, identity styles, and positive youth development during the transition from adolescence to emerging adulthood. *Emerging adulthood*, 6(1), 42-52.

Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity*, 18(4), 306-314.

<https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523726>

Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2011). “Why do they have to grow up so fast?” Parental separation anxiety and emerging adults' pathology of separation-individuation. *Journal of Clinical Psychology*, 67(7), 647-664.

Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five of personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International journal of mental health and addiction*, 18, 525-547. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6>

- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability?. *Journal of youth and adolescence*, 39, 150-162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>
- Koepke, S., & Denissen, J. J. (2012). Dynamics of identity development and separation–individuation in parent–child relationships during adolescence and emerging adulthood–A conceptual integration. *Developmental review*, 32(1), 67-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.01.001>
- Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H., & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 18(9), 552-556.
- Lubenko, J., & Sebre, S. (2007). Adolescents' identity achievement, attachment to parents and family environment. *Baltic Journal of Psychology*, 8, 37-48.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental psychology*, 42(2), 366. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of research in personality*, 42(1), 58-82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx, K., Gandhi, A., Bijttebier, P., & Claes, L. (2015). Non-suicidal self-injury in high school students: Associations with identity processes and statuses. *Journal of Adolescence*, 41, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.003>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Rassart, J., & Klimstra, T. A. (2016). Intergenerational associations linking identity styles and processes in adolescents and their

parents. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 67-83.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1066668>

Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: the anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental psychology*, 48(2), 369. doi: 10.1037/a0026338

Márquez, I., Lanzeni, D., & Masanet, M. J. (2023). Teenagers as curators: digitally mediated curation of the self on Instagram. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 907-924.

<https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053670>

Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(1), 7-28.

https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02

Mastrotheodoros, S., Pavlopoulos, V., & Motti-Stefanidi, F. (2021). Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Greek adaptation and measurement invariance across time and ethnic groups. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(5), 765-779. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1852921>

McLean, K. C., & Syed, M. (2015). Parenting, adolescent–parent relationships, and social domain theory: Implications for identity development. *Oxford handbook of identity*, 437-453.

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75–94.

<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>

Meeus, W. (2018). The Identity Status Continuum Revisited. *European*

Psychologist, 23(4), 289-299. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000339>

Mikami, A. Y., Szewedo, D. E., Allen, J. P., Evans, M. A., & Hare, A. L. (2010). Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults' communication on

- social networking websites. *Developmental psychology*, 46(1), 46.
<https://doi.org/10.1037%2Fa0017420>
- Mullis, R. L., Graf, S. C., & Mullis, A. K. (2009). Parental relationships, autonomy, and identity processes of high school students. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 326-338. <https://doi.org/10.1080/00221320903218356>
- Noon, E. (2020). Compare and despair or compare and explore? Instagram social comparisons of ability and opinion predict adolescent identity development. *Cyberpsychology*, 14(2). <https://doi.org/10.5817/CP2020-2-1>
- Noon, E. J., Schuck, L. A., Guţu, S. M., Şahin, B., Vujović, B., & Aydın, Z. (2021). To compare, or not to compare? Age moderates the relationship between social comparisons on instagram and identity processes during adolescence and emerging adulthood. *Journal of adolescence*, 93, 134-145.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.10.008>
- Παπάνης, Ε. (2011). Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση. Αθήνα: Σιδέρης.
- Pittman, J. F., Keiley, M., Kerpelman, J. L., & Vaughn, B. E. (2011). Attachment, identity and intimacy: Parallels between Bowlby's and Erikson's paradigms. *Journal of Family Theory & Review*, 3(1), 32-46. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1756-2589.2010.00079.x>
- Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, 47, 135-144.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>
- Raiziene, S., Erentaite, R., Pakalniskiene, V., Grigutyte, N., & Crocetti, E. (2022). Identity formation patterns and online activities in adolescence. *Identity*, 22(2), 150-165.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1960839>

- Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά* [Διδακτορική Διατριβή]. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87.
- Romero Saletti, S. M., Van den Broucke, S., & Van Beggelaer, W. (2022). Understanding motives, usage patterns and effects of instagram use in youths: A qualitative study. *Emerging Adulthood*, 10(6), 1376-1394.
<https://doi.org/10.1177/21676968221114251>
- Romm, K. F., Barry, C. M., Kotchick, B. A., DiDonato, T. E., & Barnett, J. E. (2019). Parental psychological control and identity: The roles of warmth, gender, and ethnicity. *Journal of Adult Development*, 26, 81-96.
<https://doi.org/10.1007/s10804-018-9303-3>
- Rote, W. M., & Smetana, J. G. (2015). Parenting, adolescent–parent relationships, and social domain theory: Implications for identity development. *Oxford handbook of identity*, 437-453.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The lancet child & adolescent health*, 2(3), 223-228.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Sebre, S. B., & Miltuze, A. (2021). Digital media as a medium for adolescent identity development. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s10758-021-09499-1>
- Sheldon, P., & Newman, M. (2019). Instagram and american teens: understanding motives for its use and relationship to excessive reassurance-seeking and interpersonal rejection. *The journal of social media in society*, 8(1), 1-16.

- Skhirtladze, N., & Van Petegem, S. (2024). Perceived Overprotective Parenting and Identity Synthesis and Confusion in Georgian Emerging Adults: The Intervening Role of Goal Engagement and Disengagement. *Journal of Adult Development*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s10804-024-09475-w>
- Smits, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2010). Why do adolescents gather information or stick to parental norms? Examining autonomous and controlled motives behind adolescents' identity style. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1343-1356. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9469-x>
- Statista. (2024). Most popular social networks worldwide as of April 2024, ranked by number of monthly active users. Retrieved from
<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Stokes, J., & Price, B. (2017). Social media, visual culture and contemporary identity. In *Proceedings of the 11th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics*. Retrieved from
<https://www.iiis.org/CDs2017/CD2017Summer/papers/EA876TF.pdf>
- Sugimura, K., Crocetti, E., Hatano, K., Kaniušonytė, G., Hihara, S., & Žukauskienė, R. (2018). A cross-cultural perspective on the relationships between emotional separation, parental trust, and identity in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 749-759. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0819-4>
- Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S., Martín-Lucas, J., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2021). Perception of risk in the use of technologies and social media. Implications for identity building during adolescence. *Education Sciences*, 11(9), 523.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090523>

- Vaala, S. E., & Bleakley, A. (2015). Monitoring, mediating, and modeling: Parental influence on adolescent computer and Internet use in the United States. *Journal of Children and Media*, 9(1), 40-57. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997103>
- Valkenburg, P. M., Koutamanis, M., & Vossen, H. G. (2017). The concurrent and longitudinal relationships between adolescents' use of social network sites and their social self-esteem. *Computers in human behavior*, 76, 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.008>
- van Doeselaar, L., Klimstra, T. A., Denissen, J. J. A., Branje, S., & Meeus, W. (2018). The role of identity commitments in depressive symptoms and stressful life events in adolescence and young adulthood. *Developmental Psychology*, 54(5), 950-962. <https://doi.org/10.1037/dev0000479>
- Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child development*, 86(3), 903-918. <https://doi.org/10.1111/cdev.12355>
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., & Blake Snider, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129-160. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1302001>
- Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., & Luyckx, K. (2017). Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences. *Psychologica Belgica*, 57(1), 32. <https://doi.org/10.5334%2Fpb.348>
- Wang, C., & Gu, X. (2019). Influence of adolescents' peer relationships and social media on academic identity. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 357-371. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1598848>

- Wikipedia. (2024, June 2). Instagram. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Instagram>
- Williams, A. L., & Merten, M. J. (2008). A review of online social networking profiles by adolescents: Implications for future research and intervention. *Adolescence*, 43(170), 253–274.
- Yang, C. C., Holden, S. M., & Carter, M. D. (2017). Emerging adults' social media self-presentation and identity development at college transition: Mindfulness as a moderator. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.006>
- Yang, C. C., Holden, S. M., & Carter, M. D. (2018). Social media social comparison of ability (but not opinion) predicts lower identity clarity: Identity processing style as a mediator. *Journal of youth and adolescence*, 47, 2114-2128. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0801-6>
- Young, R., Len-Ríos, M., & Young, H. (2017). Romantic motivations for social media use, social comparison, and online aggression among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 385-395. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.021>

Παράρτημα

Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης

<p>Ο/η μαθητής/τρια καλείται να συμμετέχει σε μια έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη.</p>			
<h4>ΣΚΟΠΟΣ της ΕΡΕΥΝΑΣ</h4>			
<p>Ζητείται από τον/την μαθητή/τρια να λάβει μέρος στην παρούσα έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των διεργασιών διαμόρφωσης ταυτότητας, της χρήσης Instagram και της γονικής συμπεριφοράς.</p>			
<h4>ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ</h4>			
<p>Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην παρούσα έρευνα.</p>			
<h4>ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ</h4>			
<p>Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων.</p>			
<h4>ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ</h4>			
<p>Η παρούσα έρευνα είναι ανώνυμη. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν και 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>			
<h4>ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ</h4>			
<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 οποιοδήποτε 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>			
<h4>ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ συμμετεχόντων στην ΕΡΕΥΝΑ</h4>			
<p>Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας χωρίς να υποστείτε καμία κύρωση.</p>			
<h4>ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ</h4>			
<p>Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή.</p> <p>Όνοματεπώνυμο: Μαρία Βάθη Ιδιότητα: Μεταπτυχιακή φοιτητήτρια email: mary.vathi@psych.uoa.gr</p> <p>Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην έρευνα.</p>			
Όνοματεπώνυμο		Υπογραφή	
Ημερομηνία			

U- MICS (Greek) (Crocetti et al., 2008)**Ακαδημαϊκή Ταυτότητα**

Παρακάτω είναι ένας αριθμός ερωτήσεων σχετικά μ' εσένα και τη σχολική σου εκπαίδευση.

Σε κάθε ερώτηση, σημείωσε τον αριθμό, σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί, που ταιριάζει καλύτερα με τη γνώμη σου.

Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει πότε-πότε		Ισχύει πάντα
1	2	3	4	5

1. Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο μου δίνουν ασφάλεια στη ζωή
2. Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο μου δίνουν αυτοπεποίθηση
3. Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο με κάνουν να αισθάνομαι σίγουρη/ος για τον εαυτό μου
4. Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο μου δίνουν ασφάλεια για το μέλλον
5. Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο μου επιτρέπουν να αντιμετωπίζω το μέλλον με αισιοδοξία
6. Προσπαθώ να μάθω πολλά σχετικά με την εκπαίδευσή μου
7. Συχνά σκέφτομαι σχετικά με την εκπαίδευσή μου
8. Κάνω πολλή προσπάθεια για να εμβαθύνω σε αυτά που μαθαίνω στο σχολείο
9. Συχνά ψάχνω να βρω τι σκέφτονται οι άλλοι για την εκπαίδευση που παίρνω στο σχολείο
10. Συχνά μιλάω με άλλους ανθρώπους για αυτά που μαθαίνω στο σχολείο
11. Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήταν καλύτερα να μαθαίνω διαφορετικά πράγματα στο σχολείο

12. Συχνά σκέφτομαι ότι το να μαθαίνω καινούρια πράγματα θα έκανε τη ζωή μου περισσότερο ενδιαφέρουσα

13. Στην πραγματικότητα, ψάχνω να μάθω καινούρια πράγματα

Διαπροσωπική Ταυτότητα

Παρακάτω είναι ένας αριθμός ερωτήσεων σχετικά μ' εσένα και την σχέση σου με την/τον κολλητό/τη σου φίλη/φίλο. Σε κάθε ερώτηση, σημείωσε τον αριθμό, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, που ταιριάζει καλύτερα με τη γνώμη σου.

Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει πότε-πότε		Ισχύει πάντα
1	2	3	4	5

1. Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου δίνει ασφάλεια στη ζωή
2. Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου δίνει αυτοπεποίθηση
3. Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, με κάνει να αισθάνομαι σίγουρος/σίγουρη για τον εαυτό μου
4. Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου δίνει ασφάλεια για το μέλλον
5. Η σχέση μου με τον κολλητό/τη μου, μου επιτρέπει να αντιμετωπίσω το μέλλον με αισιοδοξία
6. Προσπαθώ να μάθω πολλά σχετικά με τον κολλητό/τη μου
7. Σκέπτομαι συχνά για τη σχέση μου με τον κολλητό/τη μου
8. Κάνω πολλή προσπάθεια για να εμβαθύνω τη σχέση που έχω με τον κολλητό/τη μου
9. Συχνά προσπαθώ να δω τι σκέφτονται οι άλλοι για τον κολλητό/τη μου
10. Συχνά μιλάω με άλλους ανθρώπους για τη σχέση μου με τον κολλητό/τή μου
11. Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήταν καλύτερο να προσπαθήσω να βρω έναν άλλον κολλητό/τη

12. Συχνά σκέφτομαι ότι ένας νέος κολλητός/τη θα έκανε τη ζωή μου πιο ενδιαφέρουσα
13. Στην πραγματικότητα, είμαι σε αναζήτηση ενός νέου κολλητού/της.

Ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα Ενασχόλησης με το Instagram (Lee et al., 2015. Young et al., 2017)

	Καθόλου πιθανό	Λίγο πιθανό	Είμαι αβέβαιος/η	Αρκετά πιθανό	Πολύ πιθανό
1. Για να βρω πολλές πληροφορίες για το τι συμβαίνει	1	2	3	4	5
2. Για να ξέρω τι κάνουν οι φίλοι/ες μου	1	2	3	4	5
3. Για να «ακολουθώ» κάποιον/α που είμαι «τσιμπημένος/η»	1	2	3	4	5
4. Για να βρίσκω θέματα για να μιλήσω	1	2	3	4	5
5. Για να βρίσκω τρόπους να περνάω την ώρα μου	1	2	3	4	5
6. Για να δω για τι μιλάνε οι άλλοι	1	2	3	4	5
7. Για να ελέγχω τι κάνει κάποιος/α που είμαι «τσιμπημένος/η»	1	2	3	4	5
8. Για να παίρνω ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους άλλους	1	2	3	4	5
9. Για να διασκεδάζω	1	2	3	4	5
10. Για να πω στους άλλους για τα πράγματα που κάνω	1	2	3	4	5
11. Για να νιώθω ότι ανήκω σε μία ομάδα	1	2	3	4	5
12. Αυτόματα κάνω την κίνηση να ελέγχω τις νέες δημοσιεύσεις	1	2	3	4	5
13. Για να αλληλεπιδρώ με έναν αριθμό ανθρώπων	1	2	3	4	5
14. Για να κάνω δημοσιεύσεις για μένα	1	2	3	4	5
15. Για να ξεφεύγω από την πραγματικότητα	1	2	3	4	5

16. Για να ψάχνω φωτογραφίες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά μου	1	2	3	4	5
17. Για να διατηρώ καλή σχέση με τους άλλους (για δικτύωση)	1	2	3	4	5
18. Για να ενημερώνομαι για κοντινούς φίλους/ες και την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
19. Για να με προσέξουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
20. Για να ξεχνάω τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
21. Για να χαζεύω την καθημερινή ζωή των διάσημων	1	2	3	4	5
22. Για να αναζητώ ωραίες φωτογραφίες	1	2	3	4	5
23. Για να διατηρώ επαφή με φίλους/ες που είναι μακριά	1	2	3	4	5
24. Για να επικοινωνώ με τους φίλους/ες και την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
25. Για να εκφράσω τον πραγματικό μου εαυτό (ποιος/α είμαι πραγματικά)	1	2	3	4	5
26. Για να αποφεύγω τη μοναξιά	1	2	3	4	5
27. Γιατί οι άνθρωποι γύρω μου χρησιμοποιούν το Instagram	1	2	3	4	5
28. Για να μοιράζομαι τις προσωπικές μου πληροφορίες με άλλους	1	2	3	4	5
29. Για να χαζεύω την καθημερινή ζωή ανθρώπων από όλο τον κόσμο	1	2	3	4	5
30. Για να μαθαίνω τι συμβαίνει γύρω μου	1	2	3	4	5
31. Για να κάνω επίδειξη	1	2	3	4	5
32. Για να παίρνω αυτό που θέλω χωρίς μεγάλη προσπάθεια	1	2	3	4	5
33. Για να συνδέομαι/συναντώ ανθρώπους με παρόμοια ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
34. Για να χαλαρώσω	1	2	3	4	5

Parental Behavior (Barber, 1996. Kins et al., 2013. Vazsonyi et al., 2003)

Στις επόμενες σελίδες θα βρείτε ορισμένες προτάσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων. Για κάθε μία πρόταση σημειώστε πόσο συμφωνείτε (από το 5 μέχρι το 1, χωριστά για καθέναν από τους γονείς σας και για τη σχέση τους με εσάς.

		Συμφωνώ	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ			Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε	διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
1.	Η μητέρα μου βρίσκεται πολύ κοντά μου συναισθηματικά	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου βρίσκεται πολύ κοντά μου συναισθηματικά	5	4	3	2	1	
2.	Η μητέρα μου αλλάζει θέμα κάθε φορά που θέλω κάτι να πω	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου αλλάζει θέμα κάθε φορά που θέλω κάτι να πω	5	4	3	2	1	

3.	Η μητέρα μου με στηρίζει πολύ	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου με στηρίζει πολύ	5	4	3	2	1
4.	Η μητέρα μου παρεμβαίνει στην προσωπική μου ζωή	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου παρεμβαίνει στην προσωπική μου ζωή	5	4	3	2	1
5.	Η μητέρα μου γίνεται λιγότερο φιλική όταν δεν βλέπω τα πράγματα με το δικό της τρόπο	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου γίνεται λιγότερο φιλικός όταν δεν βλέπω τα πράγματα με το δικό του τρόπο	5	4	3	2	1
6.	Η μητέρα μου αντιδρά υπερβολικά όταν δεν νιώθω καλά	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου αντιδρά υπερβολικά όταν δεν νιώθω καλά	5	4	3	2	1

7.	Όταν αντιμετωπίζω πρόβλημα με κάτι που έκανα, η μητέρα μου ρίχνει την ευθύνη στους άλλους	5 4 3 2 1	Όταν αντιμετωπίζω πρόβλημα με κάτι που έκανα, ο πατέρας μου ρίχνει την ευθύνη στους άλλους	5 4 3 2 1
8.	Η μητέρα μου ανησυχεί για το τι μπορεί να μου συμβεί όταν δεν είναι κοντά μου	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου ανησυχεί για το τι μπορεί να μου συμβεί όταν δεν είναι κοντά μου	5 4 3 2 1
9.	Η μητέρα μου με παρακολουθεί σε κάθε μου κίνηση ακόμα και	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου με παρακολουθεί σε κάθε μου κίνηση ακόμα και	5 4 3 2 1

	όταν εγώ χρειάζομαι να μείνω μόνος/η μου					όταν εγώ χρειάζομαι να μείνω μόνος/η μου						
10.	Η μητέρα μου συχνά με διακόπτει από κάτι που κάνω ή λέω	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου συχνά με διακόπτει από κάτι που κάνω ή λέω	5	4	3	2	1
11.	Η μητέρα μου με επαινεί για κάθε τι που κάνω	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου με επαινεί για κάθε τι που κάνω	5	4	3	2	1
12.	Η μητέρα μου με προειδοποιε ί διαρκώς για πράγματα που θα μπορούσαν	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου με προειδοποιε ί διαρκώς για πράγματα που θα μπορούσαν	5	4	3	2	1

	να μου συμβούν					να μου συμβούν						
13.	Η μητέρα μου «κάνει την τρίχα τριχιά» για πράγματα που εγώ δεν θα ανησυχούσα	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου «κάνει την τρίχα τριχιά» για πράγματα που εγώ δεν θα ανησυχούσα	5	4	3	2	1
14.	Η μητέρα μου αποφεύγει να με κοιτάζει, όταν την απογοητεύω	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου αποφεύγει να με κοιτάζει, όταν τον απογοητεύω	5	4	3	2	1
15.	Η μητέρα μου με ενθαρρύνει να είμαι αυτόνομος/ η	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου με ενθαρρύνει να είμαι αυτόνομος/ η	5	4	3	2	1
16.	Η μητέρα μου βλέπει	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου βλέπει	5	4	3	2	1

	αμέσως κινδύνους όταν εγώ θέλω να κάνω κάτι καινούργιο					αμέσως κινδύνους όταν εγώ θέλω να κάνω κάτι καινούργιο						
17.	Η μητέρα μου, μου συμπεριφέρ εται σαν να είμαι μικρό παιδί	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου, μου συμπεριφέρ εται σαν να είμαι μικρό παιδί	5	4	3	2	1
18.	Η μητέρα μου είναι όσο χρειάζεται στοργική	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου είναι όσο χρειάζεται στοργικός	5	4	3	2	1
19.	Η μητέρα μου με κατηγορεί για προβλήματα άλλων στην οικογένεια	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου με κατηγορεί για προβλήματα άλλων στην οικογένεια	5	4	3	2	1

20.	Η μητέρα μου αναλαμβάνει να λύνει τα προβλήματά μου, χωρίς καν να μου δώσει την ευκαιρία να δοκιμάσω πρώτα εγώ να τα λύσω	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου αναλαμβάνει να λύνει τα προβλήματά μου, χωρίς καν να μου δώσει την ευκαιρία να δοκιμάσω πρώτα εγώ να τα λύσω	5 4 3 2 1
22 1.	Η μητέρα μου, μου δείχνει πολλή στοργή	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου, μου δείχνει πάρα πολλή στοργή	5 4 3 2 1
22.	Η μητέρα μου, μου θυμίζει τα λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν, όταν μου	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου, μου θυμίζει τα λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν, όταν μου	5 4 3 2 1

	ασκεί κριτική					ασκεί κριτική						
23.	Η μητέρα μου καυχιέται για το πόσο καλός/ή και έξυπνος/η είμαι	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου καυχιέται για το πόσο καλός/ή και έξυπνος/η είμαι	5	4	3	2	1
24.	Η μητέρα μου παύει να μου μιλά, όταν την στενοχωρώ	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου παύει να μου μιλά, όταν τον στενοχωρώ	5	4	3	2	1
25.	Η μητέρα μου παρεμβαίνει στις συγκρούσει ς και στις διαμάχες που έχω με τους άλλους (π.χ με	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου παρεμβαίνει στις συγκρούσει ς και στις διαμάχες που έχω με τους άλλους (π.χ με	5	4	3	2	1

	αδέλφια, με συνομηλίκους, καθηγητές)					αδέλφια ,με συνομήλικο ους, καθηγητές)						
26.	Η μητέρα μου πάντα προσπαθεί να μου αλλάξει τον τρόπο που νιώθω και σκέφτομαι για τα πράγματα	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου πάντα προσπαθεί να μου αλλάξει τον τρόπο που νιώθω και σκέφτομαι για τα πράγματα	5	4	3	2	1
27.	Η μητέρα μου είναι συναισθημα τικά πολύ “δεμένη” μαζί μου	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου είναι συναισθημα τικά πολύ “δεμένος” μαζί μου	5	4	3	2	1
28.	Η μητέρα μου θα ήθελε να είμαι πάντα κάτω από	5	4	3	2	1	Ο πατέρας μου θα ήθελε να είμαι πάντα κάτω από	5	4	3	2	1

	την προστασία της		την προστασία του	
29.	Η μητέρα μου με εμπιστεύετα ι	5 4 3 2 1	Ο πατέρα μου με εμπιστεύετα ι	5 4 3 2 1
30.	Η μητέρα μου σπάνια μου ρίχνει ευθύνες για πράγματα που πάνε στραβά στη ζωή μου	5 4 3 2 1	Ο πατέρας μου σπάνια μου ρίχνει ευθύνες για πράγματα που πάνε στραβά στη ζωή μου	5 4 3 2 1