



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΙΑΣ  
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ, ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΘΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Εφαρμοσμένη Συμβουλευτική σε Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Πλαίσια»**

**«Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση μιας Διαδικτυακής,  
Ψυχοεκπαιδευτικής Παρέμβασης για την Πρόληψη του Εθισμού στο Διαδίκτυο  
στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

υπό

©Παπαδοπούλου Αικατερίνη

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων  
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής» του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*«The difference between technology and slavery is that slaves are fully aware that they are not free»*

*~ Nassim Nicholas Taleb~*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, σε όλους όσους συνέβαλαν στο εγχείρημα μου αυτό. Αρχικά, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ανδρέα Μπρούζο, για την καθοδήγηση και τις σημαντικές του επισημάνσεις, την υπομονή, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και για όλες τις γνώσεις που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν, οι οποίες αποτέλεσαν τις βάσεις για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους φοιτητές και όλες τις φοιτήτριες που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, παρά τις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας. Τους ευχαριστώ θερμά, για τον χρόνο που αφιέρωσαν, τη συνέπεια που έδειξαν και για τις όμορφες στιγμές που μοιραστήκαμε. Από τις ευχαριστίες δεν θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένειά μου και τους φίλους μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η συναισθηματική και ηθική τους στήριξη ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις συμφοιτήτριες και φίλες, κα Αικατερίνη Χάμου και κα Γιώργα Αμαλία, για την αμέριστη συμπαράστασή τους στο εγχείρημα αυτό.



2.3.1 Το μοντέλο των Kanfer & Grim(1980).....	41
2.3.2 Το μοντέλο των Miller & Brown(1991).....	42
2.4 ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ .....	43
2.5 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ.....	45
2.6 ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΘΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ .....	46
2.7 ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΘΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ .....	47
2.8 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ.....	51
<b>ΣΥΝΟΨΗ .....</b>	<b>53</b>
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>54</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>54</b>
3.1 ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ .....	54
3.2 ΠΕΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	57
3.3 ΔΟΜΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	58
3.4 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	60
3.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ .....	60
3.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	61
3.7 ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΕΘΙΣΜΩΝ .....	63
3.8 ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΟΥ ΕΘΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ...	65
3.9 ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΘΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ.....	67
<b>ΣΥΝΟΨΗ .....</b>	<b>69</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΚΟΠΟΣ &amp; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....</b>	<b>70</b>
4.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ & ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ...	70
4.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	71
4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	72
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΣ .....</b>	<b>75</b>
5.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ .....	75
5.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	78
5.2.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	79

5.2.2 Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο(Internet Addiction Test- IAT, Young, 1998) .....	79
5.2.3 Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης (Self - Regulation Questionnaire – SRQ, Miller & Brown, 1991) .....	82
5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	84
5.3.1 Πιλοτική έρευνα .....	84
5.3.2 Κύρια έρευνα.....	85
5.4 Η ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	86
5.5 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ .....	89
5.6 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ.....	107
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>108</b>
6.1 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ .....	108
6.2 ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	108
6.3 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ(ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ -ΕΛΕΓΧΟΥ) ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ .....	110
<b>6.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΘΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ(ΙΑΤ) ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>113</b>
6.4.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τον Εθισμό στο Διαδίκτυο	113
6.4.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Έντονης Επιθυμίας για χρήση.....	114
6.4.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Υπερβολικής Χρήσης.....	116
6.4.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Παραμέλησης Εργασίας.....	118
6.4.5 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Ανυπομονησίας .....	119
6.4.6 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Απουσίας Ελέγχου.....	121
6.4.7 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την Παραμέληση Κοινωνικής ζωής .....	123
<b>6.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ(SRQ) ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ .....</b>	<b>125</b>
6.5.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την Αυτορρύθμιση .....	125
6.5.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Λήψης σχετικών πληροφοριών.....	127

6.5.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αυτό-αξιολόγησης.....	129
6.5.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Εκκίνησης Αλλαγής.....	131
6.5.5 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αναζήτησης Επιλογών.....	132
6.5.6 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση του Σχεδιασμού.....	134
6.5.7 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Εφαρμογής Σχεδίου.....	136
6.5.8 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αξιολόγησης της Αποτελεσματικότητας Σχεδίου.....	138
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>139</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>139</b>
7.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΘΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ .....	140
7.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ.....	141
<b>ΣΥΝΟΨΗ .....</b>	<b>143</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....</b>	<b>143</b>
8.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	143
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>146</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>148</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....</b>	<b>166</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β- ΥΛΙΚΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ.....</b>	<b>194</b>



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει ότι τα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο στους φοιτητές είναι υψηλότερα σε σχέση με άλλες ομάδες. Ακόμα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ο εθισμός στο διαδίκτυο σχετίζεται με την αδυναμία αυτορρύθμισης του ατόμου. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι παρεμβάσεις που επιδιώκουν την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας διαδικτυακής, ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, που αποσκοπούσε στην πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο σε φοιτητές, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 47(N=47) προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, 24 στην ομάδα παρέμβασης και 23 στην ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια του Εθισμού στο Διαδίκτυο(*Internet Addiction Test-IAT*) και της *Αυτορρύθμισης (Self-Regulation Questionnaire-SRQ)*, πριν την έναρξη της παρέμβασης, μετά τη λήξη και ενάμιση μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η παρέμβαση στόχευε στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο. Αποτελούνταν από 6 συναντήσεις συνολικά, με χρονική διάρκεια δύο εβδομάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης σημείωσαν αύξηση στα επίπεδα της αυτορρύθμισης, ενώ παράλληλα εμφάνισαν μείωση στα επίπεδα του εθισμού στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα αυτά διατηρήθηκαν και ενάμιση μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής παρέμβασης τόσο ως προς την ενίσχυση της συνολικής αυτορρύθμισης της ομάδας παρέμβασης, όσο και ως προς την μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αυτορρύθμιση, Εθισμός στο Διαδίκτυο, Φοιτητές, Ψυχοεκπαίδευση, διαδικτυακές παρεμβάσεις, ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

## ABSTRACT

Several studies have shown that university student's internet addiction rates are higher compared to other social groups. Furthermore, the literature points out that internet addiction is related to a person's inability to self-regulate. However, there are few interventions aimed at preventing internet addiction in higher education. The goal of this study was to implement and evaluate the effectiveness of a web-based-psychoeducational intervention, aimed at preventing internet addiction in students, through enhancing self-regulation. A total of 47(N=47) undergraduate and postgraduate students participated in this study, 24 of them comprised the intervention group and 23 the control group. The participants were asked to complete the psychometric tools (*Internet Addiction Test-IAT*, *Self-Regulation Questionnaire-SRQ*) before and after the implementation of the intervention and at the follow up, one and a half month later. The intervention aimed to enhance self-regulation and reduce internet addiction. It consisted of 6 meetings in total, each one lasting two weeks. The results of the research showed that the participants in the intervention group reported increase in the levels of self-regulation, while at the same time decrease in the levels of internet addiction. These results were maintained for a month and a half, after the end of the intervention. Overall, the research findings support the effectiveness of the online intervention, both in terms of enhancing total self-regulation in the intervention group and in terms of reducing internet addiction.

**Key-Words:** Internet Addiction, Self-Regulation, Psychoeducation, Psychoeducational groups, University Students, Web-based Interventions

## Ευρετήριο Πινάκων

<b>Πίνακας 1:</b> Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του τόπου μόνιμης κατοικίας	72
<b>Πίνακας 2:</b> Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος φοίτησης	73
<b>Πίνακας 3:</b> Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του τμήματος φοίτησης	74
<b>Πίνακας 4:</b> Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του έτους σπουδών, του εξαμήνου σπουδών και του επιπέδου φοίτησης	75
<b>Πίνακας 5:</b> Αξιοπιστία Τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο και των υποκλιμάκων του	79
<b>Πίνακας 6:</b> Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και των υποκλιμάκων του	81
<b>Πίνακας 7:</b> Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση	83
<b>Πίνακας 8:</b> Συσχετίσεις των μεταβλητών του δείγματος	105
<b>Πίνακας 9:</b> Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων ως προς τις μεταβλητές της έρευνας στην μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης	107
<b>Πίνακας 10:</b> Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο	108
<b>Πίνακας 12:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) του τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	109
<b>Πίνακας 13:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Έντονης Επιθυμίας για χρήση για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	111
<b>Πίνακας 14:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Υπερβολικής Χρήσης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	113
<b>Πίνακας 15:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Παραμέλησης εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	114
<b>Πίνακας 16:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της υποκατηγορίας Ανυπομονησία για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	116

<b>Πίνακας 17:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Απουσίας Ελέγχου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	118
<b>Πίνακας 18:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	120
<b>Πίνακας 19:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της συνολικής κλίμακας της Αυτορρύθμισης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	122
<b>Πίνακας 20:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	124
<b>Πίνακας 21:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αυτό-αξιολόγησης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	126
<b>Πίνακας 22:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Εκκίνησης Αλλαγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	127
<b>Πίνακας 23:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	129
<b>Πίνακας 24 :</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) του Σχεδιασμού για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	131
<b>Πίνακας 25:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Εφαρμογής Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	133
<b>Πίνακας 26:</b> Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αξιολόγησης Αποτελεσματικότητας Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	134

## Ευρετήριο Διαγραμμάτων

<b>Διάγραμμα 1:</b> Μέσος όρος του τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	110
<b>Διάγραμμα 2:</b> Μέσος όρος της Έντονης Επιθυμίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	112
<b>Διάγραμμα 3:</b> Μέσος όρος της Υπερβολικής Χρήσης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	113
<b>Διάγραμμα 4:</b> Μέσος όρος της Παραμέλησης Εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	115
<b>Διάγραμμα 5:</b> Μέσος όρος της Ανυπομονησίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	117
<b>Διάγραμμα 6:</b> Μέσος όρος της Απουσίας ελέγχου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	119
<b>Διάγραμμα 7:</b> Μέσος όρος της Παραμέλησης Κοινωνικής Ζωής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	121
<b>Διάγραμμα 8:</b> Μέσος όρος της Αυτορρύθμισης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	123
<b>Διάγραμμα 9:</b> Μέσος όρος της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	125
<b>Διάγραμμα 10:</b> Μέσος όρος της Αυτό-αξιολόγησης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	126
<b>Διάγραμμα 11:</b> Μέσος όρος της Εκκίνησης Αλλαγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	128
<b>Διάγραμμα 12:</b> Μέσος όρος της Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	130
<b>Διάγραμμα 13:</b> Μέσος όρος του Σχεδιασμού για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	131
<b>Διάγραμμα 14:</b> Μέσος όρος της Εφαρμογής Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	133
<b>Διάγραμμα 15:</b> Μέσος όρος της Αξιολόγησης Αποτελεσματικότητας Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	135



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδίκτυο αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτό που καθιστά το διαδίκτυο τόσο ελκυστικό προς τους χρήστες είναι σαφώς το φιλικό, όσον αφορά τη χρήση λογισμικό του, καθώς και οι δυνατότητες που προσφέρει. Αποτελεί ένα μέσο, το οποίο προσφέρει άμεση πρόσβαση στη γνώση, την επικοινωνία και τη διασκέδαση. Ωστόσο, πέρα από τα ευεργετικά του στοιχεία, το διαδίκτυο μπορεί να επιφέρει και αρνητικές συνέπειες για τον χρήστη, ενώ πολλές φορές η υπερβολική ενασχόληση με αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτηση και εθισμό. (Young, 2009. Zhou et al., 2017).

Ο εθισμός στο διαδίκτυο συναντάται στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία μέσα από τον όρο «*Internet Addiction*» και αποτελεί έναν όρο, ο οποίος έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δυο δεκαετίες (Lin, Ko, & Wu, 2008). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι παράγοντες που μπορεί να συντελέσουν στον εθισμό στο διαδίκτυο. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει σε μια μετά-γνωστική προσέγγιση του εθισμού στο διαδίκτυο, υποστηρίζοντας ότι ο διαδικτυακός εθισμός μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία αυτορρύθμισης του ατόμου (Carlan, 2010. La rose, Lin, & Eastin, 2003).

Με βάση τα ευρήματα επιδημιολογικών ερευνών, προκύπτει ότι τα υψηλότερα ποσοστά διαδικτυακού εθισμού εντοπίζονται σε έφηβους μαθητές και φοιτητές αντίστοιχα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνητών έχει στραφεί στη διερεύνηση του εθισμού στο διαδίκτυο κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πράγματι, τα δεδομένα που εξετάζουν τον εθισμό στο διαδίκτυο στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι περιορισμένα, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που έχουν στραφεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επισημαίνουν ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο σε φοιτητές αυξάνεται διαρκώς, ενώ μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορα συμπτώματα όπως η απόσυρση, η απώλεια αυτό-ελέγχου, η έκπτωση της λειτουργικότητας του ατόμου, η αδυναμία λήψης αποφάσεων και η πτώση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Akhter, 2013. Baturay & Toker, 2019. Lin et al., 2008). Παρόλο που η βιβλιογραφία κάνει λόγο για αρνητικές συνέπειες του διαδικτυακού εθισμού σε φοιτητές, τα προγράμματα πρόληψης είναι ελάχιστα. Ειδικότερα, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένα ερευνητικό κενό, όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του εθισμού στο διαδίκτυο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στηριζόμενη στα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διαδικτυακής ψυχοεκπαιδευτικής, παρέμβασης, με στόχο την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού σε φοιτητές, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και διαρθρώνεται ως εξής:

Αρχικά, στο πρώτο μέρος το θεωρητικό, το οποίο απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών εννοιών, του εθισμού στο διαδίκτυο, της αυτορρύθμισης και της ψυχοεκπαίδευσης. Ακόμα, γίνεται αναφορά σε διάφορα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές, σε παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του εθισμού στο διαδίκτυο, σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την αυτορρύθμιση κ.α. Τέλος, το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται μέσα από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από την οποία προκύπτει και η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, ενώ παράλληλα διατυπώνονται και οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, το οποίο αποτελείται τέσσερα κεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά, η μέθοδος, τα αποτελέσματα, η συζήτηση και οι περιορισμοί που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, ενώ στο τέλος επιχειρείται και μια σύνοψη των παραπάνω.



## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Ο ΕΘΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

## Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «*Εθισμός στο Διαδίκτυο*», ενώ στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική αναφορά στα προτεινόμενα διαγνωστικά κριτήρια που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Έπειτα, παρουσιάζονται εν συντομία τα είδη του διαδικτυακού εθισμού, καθώς και οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του. Ακόμα, παρουσιάζονται οι συνέπειες του διαδικτυακού εθισμού έτσι όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα. Στη συνέχεια η εργασία εστιάζει στον εθισμό στο διαδίκτυο στους φοιτητές, ενώ γίνεται και μια σύντομη αναφορά στις επιπτώσεις του εθισμού στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται μέσα από την παρουσίαση των βασικών παρεμβάσεων που αξιοποιούνται στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού.

### 1.1 Ο Εθισμός στο Διαδίκτυο

Τα τελευταία χρόνια, μέσα από την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη που έχει σημειωθεί, οι άνθρωποι αξιοποιούν το διαδίκτυο είτε για ψυχαγωγία, είτε για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Ωστόσο, η παρατεταμένη χρήση του μπορεί να οδηγήσει σε προβληματική συμπεριφορά. Η υπερβολική ενασχόληση με το διαδίκτυο αποτελεί πλέον ένα ευρέως αναγνωρισμένο πρόβλημα. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες έννοιες που χρησιμοποιούνται για την παθολογική χρήση του διαδικτύου όπως «*υπερβολική χρήση του διαδικτύου*», «*καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου*», «*προβληματική χρήση του διαδικτύου*», «*εξάρτηση από το διαδίκτυο*» και «*εθισμός στο διαδίκτυο*»(Baturay & Toker, 2019). Ο όρος που έχει επικρατήσει είναι αυτός του εθισμού στο διαδίκτυο(Internet Addiction), όπου αξιοποιείται και για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο εθισμός ορίζεται ως μια συμπεριφορά, η οποία χαρακτηρίζεται από δύο μοτίβα: α) την επαναλαμβανόμενη αδυναμία ελέγχου και β) την επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς, παρά τις αρνητικές συνέπειες. Με βάση τον ορισμό αυτό, ο εθισμός αφορά μια συμπεριφορά, η οποία λειτουργεί με βάση το

παραπάνω μοτίβο, ενώ στόχος της είναι να παράγει ευχαρίστηση και αποφυγή από τις εσωτερικές συγκρούσεις(Goodman,1990). Ο εθισμός στο διαδίκτυο «*internet addiction*» αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις. Πράγματι, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η αύξηση της συχνότητας της χρήσης του διαδικτύου καθώς και ο εθισμός σε αυτό έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια(Weinstein et al., 2014).

Ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «*εθισμός στο διαδίκτυο*» ήταν ο Goldberg το 1995, ο οποίος όρισε την παθολογική ενασχόληση με το διαδίκτυο ως διαταραχή του εθισμού στο διαδίκτυο(Internet Addiction Disorder)(Zhou et al., 2017). Η συγκεκριμένη τοποθέτηση προκάλεσε μια σειρά από αντιπαραθέσεις στην επιστημονική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί ερευνητές διαφώνησαν ως προς αυτό, υποστηρίζοντας ότι ο εθισμός έγκειται στη χρήση χημικών ουσιών και όχι σε συμπεριφορές(Griffiths, 1996. Young, 2004). Η θέση αυτή αμφισβητήθηκε από πολλούς επιστήμονες στη συνέχεια, αφού οι ίδιοι επισήμαναν ότι ο εθισμός δεν έγκειται μονάχα τη χρήση ουσιών αλλά και σε συμπεριφορές όπως ο εθισμός στο φαγητό, στα τυχερά παιχνίδια κ.α.( Young, 2004). Οι αντιπαραθέσεις αυτές, συντέλεσαν στο να μη συμπεριληφθεί η διαταραχή του εθισμού στο διαδίκτυο στο Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών(DSM-IV)(Young, 1999).

Λίγα χρόνια αργότερα, η ψυχολόγος Kimberly Young, καθιέρωσε τον όρο «*εθισμός στο διαδίκτυο*» υποστηρίζοντας ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο, αφορά τη παθολογική σχέση με το διαδίκτυο, η οποία μπορεί να επιφέρει μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο που σχετίζονται με τον κοινωνικό, επαγγελματικό, ακαδημαϊκό και προσωπικό τομέα(Soranidou & Papastylainou, 2018). Σύμφωνα με την ίδια, ο εθισμός στο διαδίκτυο έγκειται στην αδυναμία του ελέγχου των παρορμήσεων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ψυχική υγεία του ατόμου(Baturay & Toker, 2019). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο αφορά μια διαταραχή, η οποία εμπεριέχει συμπτώματα όπως απομόνωση, διακοπή των κοινωνικών σχέσεων και συναισθηματικές διαταραχές(Widyanto & McMuran, 2004). Τέλος, σύμφωνα με μερικές μελέτες επικρατεί η άποψη ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο ανήκει στο φάσμα των διαταραχών ελέγχου των παρορμήσεων(Impulse- Control Disorder) ή στο φάσμα των εθισμών της συμπεριφοράς(Behavioral Addiction spectrum)(Weinstein et al., 2014).

Με βάση τις θέσεις αυτές, προκύπτει ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο αφορά μια σύνθετη έννοια, η οποία έχει προκαλέσει διχασμό στην ερευνητική κοινότητα. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο εθισμός αφορά κυρίως τις χημικές και τοξικές ουσίες(Griffiths.2000. Young, 2004), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η έννοια και το περιεχόμενο του εθισμού συναντάται και σε διαταραχές που σχετίζονται με ανθρώπινες συμπεριφορές(Young, 1999). Συνοπτικά, ο εθισμός στο διαδίκτυο, αφορά μια σχετικά νέα μορφή εθισμού και ορίζεται ως η παθολογική ενασχόληση με το διαδίκτυο, η οποία συνεπάγεται με εκπτώσεις στον κοινωνικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα(Young, 1999, 2004, 2010).

## **1.2 Προτεινόμενα Διαγνωστικά κριτήρια Εθισμού στο Διαδίκτυο**

Το 1998, η ψυχολόγος Kimberly Young στηριζόμενη στα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής του εθισμού στα τυχερά παιχνίδια(gambling) πρότεινε τα ακόλουθα διαγνωστικά κριτήρια του εθισμού στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με την ίδια, θα πρέπει να ισχύουν τα πέντε από τα οκτώ κριτήρια για τη διάγνωση του εθισμού στο διαδίκτυο(Young, 1998):

- Αισθάνεσαι απορροφημένος/η στο διαδίκτυο(σκέψου μια προηγούμενη ή μελλοντική σύνδεση στο διαδίκτυο);
- Αισθάνεσαι την ανάγκη να χρησιμοποιείς το διαδίκτυο , για διαρκώς αυξανόμενα χρονικά διαστήματα, με στόχο να πετύχεις την ικανοποίησή σου;
- Έχεις κάνει ποτέ επαναλαμβανόμενες προσπάθειες, οι οποίες απέτυχαν, με στόχο να ελέγξεις, να περιορίσεις ή να σταματήσεις ολοκληρωτικά τη χρήση του διαδικτύου;
- Αισθάνεσαι ανήσυχος/η, βαρύθυμος/η, μελαγχολικός/η και ευέξαπτος/η όταν προσπαθείς να περιορίσεις ή να διακόψεις ολοκληρωτικά τη χρήση του διαδικτύου;
- Όταν συνδέεσαι στο διαδίκτυο, παραμένεις συνδεδεμένος/η περισσότερο από όσο σκόπευες αρχικά;
- Έχεις ποτέ χάσει ή κινδύνευσες να χάσεις μια σημαντική σχέση, επάγγελμα, εκπαίδευση ή μια ευκαιρία καριέρας εξαιτίας του διαδικτύου;
- Έχεις πει ποτέ ψέματα σε κάποιο μέλος της οικογένειας, τον γιατρό ή ψυχολόγο σου με σκοπό να κρύψεις την έκταση της χρήσης του διαδικτύου που έκανες;

- Χρησιμοποιείς το διαδίκτυο, ως ένα τρόπο απόδρασης από τα προβλήματα ή ανακούφισης της πολύ κακής διάθεσης(π.χ. αισθήματα έλλειψης βοήθειας, ενοχής, άγχους ή κατάθλιψης);

Οι Beard & Wolf(2001) επιχείρησαν να τροποποιήσουν τα διαγνωστικά κριτήρια του εθισμού στο διαδίκτυο που είχαν προταθεί από τη Young, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να ισχύουν τα πέντε πρώτα κριτήρια της παραπάνω ταξινόμησης, ενώ τόνισαν ότι θα πρέπει να ισχύει και τουλάχιστον ένα από τα τελευταία τρία κριτήρια.

Σύμφωνα με τον Griffiths(2000) θα πρέπει να ισχύουν τα ακόλουθα έξι κριτήρια για την διάγνωση του εθισμού στο διαδίκτυο:

- Η ανησυχία από τον εθιστικό παράγοντα.
- Η τροποποίηση της διάθεσης.
- Η ανοχή.
- Η απόσυρση.
- Σύγκρουση.
- Η υποτροπή.

Τα παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια αξιοποιούνται για τη διάγνωση των εθισμών γενικότερα, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις αξιοποιούνται και για τη διάγνωση του εθισμού στο διαδίκτυο ειδικότερα(Griffiths, 2000). Σε έναν μεταγενέστερο ορισμό, ο εθισμός στο διαδίκτυο ορίζεται ως μια διαταραχή του ελέγχου των παρορμήσεων(Shapira et al., 2003). Με βάση αυτόν τον ορισμό, τα διαγνωστικά κριτήρια του εθισμού στο διαδίκτυο βασίζονται σε αυτά της διαταραχής του ελέγχου των παρορμήσεων(DSM-IV-TR). Επομένως, με βάση τον ορισμό της Shapira και συνεργατών(2003),τα διαγνωστικά κριτήρια του εθισμού στο διαδίκτυο διαμορφώνονται ως εξής:

**A. Μη προσαρμοσμένη συνεχής ενασχόληση με τη χρήση του Διαδικτύου, όπως υποδεικνύει τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:**

- 1) Συνεχής ενασχόληση με τη χρήση του Διαδικτύου, η οποία βιώνεται ως ανεξέλεγκτη.
- 2) Υπερβολική χρήση του Διαδικτύου για διαστήματα μεγαλύτερα από αυτά που είχε αρχικά σχεδιάσει το άτομο.

**Β. Η χρήση του διαδικτύου ή η συνεχής απασχόληση με τη χρήση του προκαλεί σημαντική κλινικά δυσφορία ή ανεπάρκεια σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς και άλλους σημαντικούς τομείς λειτουργικότητας του ατόμου.**

**Γ. Η υπερβολική χρήση του Διαδικτύου δεν παρουσιάζεται αποκλειστικά και μόνο κατά τη διάρκεια περιόδων μανίας ή υπομανίας και δεν ερμηνεύεται καλύτερα από άλλες διαταραχές του άξονα Ι.**

Σε μια μεταγενέστερη θεώρηση, οι Kaplan και Sadock(2005) πρότειναν έξι νέα κριτήρια για τη διάγνωση του διαδικτυακού εθισμού. Σύμφωνα με τους ίδιους, θα πρέπει να ισχύουν τα πέντε από τα έξι ακόλουθα κριτήρια έτσι ώστε να γίνει η διάγνωση του εθισμού(Kaplan & Sadock, 2005):

- Παραμονή σύνδεσης στο διαδίκτυο για ολόένα και περισσότερο χρόνο.
- Αποτυχία διαχείρισης επερχόμενου συναισθήματος διέγερσης ή κατάθλιψης.
- Παραμονή σύνδεσης στο διαδίκτυο για παραπάνω χρονικό όριο από όσο αρχικά σκόπευε το άτομο.
- Κίνδυνος για απώλεια της σχέσης ή ευκαιρίας λόγω της χρήσης του Διαδικτύου.
- Ψευδείς ισχυρισμοί από το άτομο με στόχο να καλυφθεί η πραγματική έκταση της χρήσης του διαδικτύου.
- Χρήση του διαδικτύου με στόχο τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων.

### **1.3 Τα είδη του Εθισμού στο Διαδίκτυο**

Η Young(1993, όπ. αναφ. στο Widyanto & Griffiths, 2005:32) ισχυρίζεται ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο συνιστά ένα ευρύ πεδίο, το οποίο καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών, που σχετίζονται με το πρόβλημα ελέγχου των παρορμήσεων. Σύμφωνα λοιπόν με την ίδια, ο εθισμός στο διαδίκτυο διακρίνεται μέσα από τους ακόλουθους πέντε τύπους(Widyanto & Griffiths, 2005):

1) Εθισμός στις διαδικτυακές σχέσεις(Υπερβολική εμπλοκή του ατόμου σε διαδικτυακές σχέσεις).

- 2) Εθισμός στο διαδικτυακό σεξ(Καταναγκαστική περιήγηση σε ιστοσελίδες πορνογραφικού περιεχομένου).
- 3) Καταναγκαστικές συμπεριφορές που αφορούν τον διαδικτυακό τζόγο, τις διαδικτυακές αγορές κ.α.
- 4) Καταναγκαστική πλοήγηση στο διαδίκτυο(αναζήτηση πληροφοριών σε ιστοσελίδες στο διαδίκτυο).
- 5) Εθισμός στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

#### **1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με τον Εθισμό στο Διαδίκτυο: Ερευνητικά δεδομένα**

Ο εθισμός στο διαδίκτυο οφείλεται σε ένα συνδυασμό βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων καθώς και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

Μια μελέτη, η οποία επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο είναι αυτή των Lam, Peng, Mai και Jing(2009). Η παρούσα αυτή μελέτη, επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο σε ένα δείγμα 1.392 φοιτητών. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι ο παράγοντας του φύλου σχετίζεται με τον εθισμό στο διαδίκτυο, καθώς τα αγόρια φάνηκε να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο σε σχέση με τα κορίτσια. Ένας ακόμα παράγοντας υψηλού κινδύνου φάνηκε να είναι και η υψηλή κατανάλωση αλκοολούχων ποτών. Τέλος, τα υψηλά επίπεδα στρες και η οικογενειακή δυσαρέσκεια σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο.

Μια μεταγενέστερη μελέτη επεδίωξε να εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο σε ένα δείγμα 4.311 εφήβων μαθητών, με μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά εθισμού σε σχέση με τα αγόρια, καθώς αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στα κοινωνικά δίκτυα. Το οικογενειακό εισόδημα φάνηκε να συσχετίζεται με το επίπεδο του εθισμού στο διαδίκτυο, καθώς όσο πιο υψηλό ήταν το

μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα τόσο πιο μεγάλο και το επίπεδο του εθισμού στο διαδίκτυο. Τέλος, η πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή φάνηκε να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα κινδύνου, καθώς οι μαθητές που διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή εντός της οικίας τους σημείωναν υψηλότερα ποσοστά εθισμού σε σχέση με αυτούς που δε διέθεταν (Ak, Koruklu, & Yilmaz, 2012).

Οι Floros, Siomos, Stogiannidou, Giouzeras και Garyfallos (2014) επιχείρησαν να εξετάσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε σχέση με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 268 φοιτητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα, προέκυψε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων όπως η παρορμητικότητα, ο ενθουσιασμός και η εχθρικότητα φαίνεται να σχετίζονται με υψηλά επίπεδα εθισμού στο διαδίκτυο. Ακόμα, η μελέτη ανέδειξε και τον παράγοντα της ψυχικής υγείας, υποστηρίζοντας ότι το στρες και η ύπαρξη νευρώσεων συνδέονται με υψηλά επίπεδα εθισμού στο διαδίκτυο. Τέλος, με βάση την παρούσα μελέτη, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά σε διαδικτυακό εθισμό σε σχέση με τα κορίτσια.

Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα των Yao, He, Ko και Pank (2014) επιχείρησε να εξετάσει τον παράγοντα της προσωπικότητας, των γονικών συμπεριφορών και της αυτοεκτίμησης σε συνάρτηση με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 2.095 φοιτητές, με μέσο όρο ηλικίας τα 20.35 έτη. Τα ευρήματα της μελέτης υποστήριξαν ότι η γονική απόρριψη και υπερπροστασία αποτελούν παράγοντες υψηλού κινδύνου σχετικά με τον διαδικτυακό εθισμό. Ακόμη, η ύπαρξη νευρωτικών διαταραχών ή ψυχώσεων συμβάλει εξίσου στην εμφάνιση της διαταραχής του εθισμού στο διαδίκτυο. Τέλος, η αυτοεκτίμηση φάνηκε να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα για την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο, καθώς οι φοιτητές που σημείωναν υψηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης, εμφάνιζαν και χαμηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο.

Μια σχετικά πρόσφατη μελέτη, διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 58.756 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ότι η χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του εθισμού στο διαδίκτυο. Οι μαθητές που σημείωσαν χαμηλά ποσοστά



ψυχικής ανθεκτικότητας σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά διαδικτυακού εθισμού αντίστοιχα(Zhou, Zhang, Liu, & Wang, 2017).

Η έρευνα των Taglianti και συνεργατών(2017) εξέτασε τους παράγοντες που σχετίζονται με τη προβληματική χρήση του διαδικτύου σε ένα δείγμα 2.022 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι το φύλο αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με το διαδίκτυο, καθώς το 14.2 % των αγοριών παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά προβληματικής χρήσης του διαδικτύου σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμα, ο παράγοντας της μοναξιάς καθώς και η συχνότητα της χρήσης του διαδικτύου αποτελούν εξίσου παράγοντες υψηλού κινδύνου(Taglianti et al., 2017).

Η ικανότητα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης αποτελεί εξίσου προβλεπτικό παράγοντα του διαδικτυακού εθισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Yildiz(2017) διεξήγαγε μια μελέτη με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης και τον εθισμό στο διαδίκτυο και τα έξυπνα τηλέφωνα(smartphone). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 262 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι μαθητές που διέθεταν χαμηλές ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο.

Μια άλλη έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες μιας χώρας και στον εθισμό στο διαδίκτυο. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν άτομα που προέρχονταν από εννέα χώρες διαμορφώνοντας έτσι ένα τελικό δείγμα 3.279 ατόμων με μέσο όρο ηλικίας τα 25 έτη. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι ο παράγοντας της οικονομικής ευημερίας μιας χώρας καθώς και η κοινωνική εξέλιξη σχετίζονται με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο. Απεναντίας, οι παράγοντες του ευ ζην, της υγείας και της ασφάλειας αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες αναφορικά με την εξάρτηση από το διαδίκτυο(Blancio et al., 2019).

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη αναδείχθηκε ο παράγοντας της προσκόλλησης σε σχέση με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 539 έφηβοι με μέσο όρο ηλικίας τα 19 έτη. Τα ευρήματα της μελέτης υποστήριξαν ότι ο ανασφαλής δεσμός προσκόλλησης αποτελεί παράγοντα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση της διαταραχής του εθισμού στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως η

παρορμητικότητα, η αλεξιθυμία και η γενική ψυχολογική δυσφορία φάνηκε να σχετίζονται με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο (Remondi et al., 2020). Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από προγενέστερες μελέτες, οι οποίες υποστήριξαν ότι η αλεξιθυμία και η αντιλαμβανόμενη γονεϊκότητα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες εθισμού στο διαδίκτυο (Soranidou & Papastylianou, 2018).

Τελειώνοντας, μια πρόσφατη μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τον εθισμό στο διαδίκτυο σε συνάρτηση με τον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης και της ηλικίας σε ένα δείγμα 362 φοιτητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι ο παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες έναντι των διαδικτυακά εθισμένων ατόμων. Αναφορικά με τον παράγοντα της ηλικίας, η μελέτη υποστηρίζει ότι οι νεότεροι φοιτητές εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο (Sechi, Loi, & Cabras, 2020). Επιπρόσθετα, πρόσφατες μελέτες έχουν εξετάσει τον ρόλο των γενετικών και νευροβιολογικών παραγόντων στην εμφάνιση του εθισμού στο διαδίκτυο, επισημαίνοντας ότι τα γονίδια μεταβίβασης σεροτονίνης και οι ανωμαλίες που εντοπίζονται στις πρόσθιες και μετωπικές περιοχές του εγκεφάλου μπορούν να συμβάλουν στην εμφάνιση διαδικτυακής εξάρτησης (Petry, Zajac, & Ginley, 2018).

Συμπερασματικά, το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη διαταραχή, η οποία είναι αποτέλεσμα πολλών βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων, καθώς και ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η ικανότητα αυτορρύθμισης έχει βρεθεί να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον εθισμό στο διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτη των La Rose και συνεργατών (2003) υποστηρίχθηκε ότι η χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης συνδέονταν με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο σε φοιτητές. Στην επόμενο κεφάλαιο, επιχειρείται αναλυτικά η προσέγγιση του όρου «*αυτορρύθμιση*» καθώς και η ανάδειξη της σχέσης της με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

## **1.5 Οι επιπτώσεις του Εθισμού στο Διαδίκτυο**

Ο εθισμός στο διαδίκτυο προκαλεί μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας του ατόμου, δυσχεραίνοντας έτσι τη λειτουργικότητά του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από αυτές με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

Ένας τομέας, ο οποίος επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον εθισμό στο διαδίκτυο είναι ο κοινωνικός. Με βάση τις μελέτες, τα άτομα που κάνουν παθολογική χρήση του διαδικτύου ή είναι εθισμένα στο διαδίκτυο παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις (Young, 2009). Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε εθισμένους έφηβους χρήστες του διαδικτύου, παρατηρήθηκε ότι λόγω της αύξησης της χρήσης του διαδικτύου είχαν περιορίσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Young, 2004). Ειδικότερα, οι Li και Chung (2006) επισήμαναν ότι όσοι χρήστες κάνουν παθολογική χρήση του διαδικτύου τείνουν να αποσύρονται από διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Η ίδια μελέτη τόνισε ότι πολλοί από τους παθολογικούς χρήστες του διαδικτύου αντικαθιστούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με διαδικτυακές (Li & Chung, 2006). Σε άλλες μελέτες, έχουν τονισθεί οι αρνητικές συνέπειες της χρήσης του διαδικτύου στις σχέσεις των μελών της οικογένειας, υποστηρίζοντας ότι οι παθολογικοί χρήστες του διαδικτύου και κυρίως οι έφηβοι αφιερώνουν ολοένα και λιγότερο χρόνο με την οικογένεια τους (Young, 1996, 2009).

Εκτός από τον κοινωνικό τομέα, ο εθισμός στο διαδίκτυο φαίνεται να έχει αρνητικές συνέπειες και στη σωματική υγεία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εθισμένοι χρήστες του διαδικτύου υποφέρουν συχνά από σωματικά συμπτώματα όπως: α) η ξηροφθαλμία, β) μυοσκελετικούς πόνους (πόννοι στη μέση) και γ) πονοκεφάλους ή ημικρανίες (Young, 2004. Shuhail & Bergees, 2006). Ακόμη, σύμφωνα με τη Young (2004) οι παθολογικοί χρήστες του διαδικτύου έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν το σύνδρομο του καρπιαίου σωλήνα σε σχέση με τους μη παθολογικούς χρήστες. Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο συνδέονται με διαταραχές του ύπνου (Zhang & Wu, 2020). Ειδικότερα, με βάση τη βιβλιογραφία, οι χρήστες του διαδικτύου πολλές φορές διακόπτουν ή μειώνουν τον ύπνο τους με στόχο να παραμείνουν σε σύνδεση όλο και περισσότερο. Η έλλειψη ύπνου συχνά οδηγεί σε κόπωση, αδυναμία συγκέντρωσης και αποδυναμώνει το ανοσοποιητικό σύστημα (Jean et al., 2010). Σε μια πρόσφατη μετά-ανάλυση των Alimorandi και συνεργατών (2019)

βρέθηκε ότι η διάρκεια του ύπνου στους εθισμένους χρήστες του διαδικτύου ήταν σημαντικά μικρότερη σε σχέση με τους μη εθισμένους.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο συνδέεται με αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχολογικό τομέα. Ειδικότερα, αρκετοί ερευνητές έχουν αναδείξει τη συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ύπαρξη ψυχιατρικών διαταραχών. Ο διαδικτυακός εθισμός σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ύπαρξη κατάθλιψης, ενώ παράλληλα η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι εθισμένοι χρήστες στο διαδίκτυο συχνά εμφανίζουν συμπτώματα όπως η ευερεθιστότητα, η οξυθυμία και η επιθετικότητα (Guo et al., 2012. Young & Rogers, 1998). Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν επισημάνει ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα ο εθισμός στα κοινωνικά δίκτυα, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Martinez- Pecino & Carcia- Galivan, 2019). Ακόμα, αρκετές μελέτες έχουν αναδείξει τις αρνητικές συνέπειες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη ψυχολογία των ατόμων, υποστηρίζοντας ότι ο εθισμός στα διαδικτυακά, ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να οδηγήσει στην ύπαρξη ψυχιατρικών διαταραχών, σε αντικοινωνικές συμπεριφορές καθώς και σε υψηλά ποσοστά λεκτικής βίας (Goodson, & Turner, 2021) Τέλος, ο εθισμός στο διαδίκτυο έχει συσχετιστεί με υψηλά ποσοστά άγχους (Ke & Wong, 2019).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εθισμός στο διαδίκτυο, αφορά τη παθολογική χρήση του διαδικτύου, η οποία έχει αρνητικές συνέπειες σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως ο επαγγελματικός. Αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση της επίδρασης του εθισμού στο διαδίκτυο στον επαγγελματικό τομέα του ατόμου. Τα ευρήματα των μελετών υποστηρίζουν ότι τα εθισμένα στο διαδίκτυο άτομα σημειώνουν πιο χαμηλή απόδοση στον επαγγελματικό τομέα σε σχέση με τα μη εθισμένα άτομα (Ferraro et al., 2007). Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο τείνουν να είναι λιγότερο παραγωγικά, ενώ αρκετά συχνά τείνουν να καθυστερούν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις λόγω της παρατεταμένης χρήσης του διαδικτύου (Young, 2010).

## **1.6 Εθισμός στο διαδίκτυο σε φοιτητές & ακαδημαϊκή επίδοση**

Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι οι έφηβοι και οι φοιτητές αποτελούν τους πληθυσμούς με τα υψηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο. Η εφηβεία διακρίνεται

από μια σειρά αναπτυξιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αλλαγών, η οποία συχνά συνοδεύεται από αλλαγές της διάθεσης, περιόδους με έντονο άγχος και καταθλιπτική συμπεριφορά(Zenebe et al., 2021). Πολλές φορές, τα παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν έναν έφηβο σε παθολογική χρήση του διαδικτύου ή εξάρτηση, μέσα σε μια προσπάθεια ανακούφισης από τα παραπάνω.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι φοιτητές αποτελούν τη δεύτερη πιο ευάλωτη ομάδα σχετικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο(Kandell, 1998. Young & Rogers, 1998). Ο Kandell(1998) υποστήριξε ότι οι παράγοντες που καθιστούν τους φοιτητές πιο ευάλωτους σε σχέση με άλλες κοινωνικές ομάδες ως προς τη διαδικτυακή εξάρτηση είναι οι ακόλουθοι: α) ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της αναδυόμενης ενηλικίωσης, β) διαθεσιμότητα χρόνου, γ) περιορισμένη ή απουσία γονικής επίβλεψης, γ) πανεπιστημιακά μαθήματα, τα οποία υλοποιούνται με τη βοήθεια του διαδικτύου, δ) το διαδίκτυο προσφέρει μια ανακούφιση αναφορικά με το άγχος των εξετάσεων(Zenebe et al., 2021). Παρόμοια είναι και η θέση του Wallace(2014), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι φοιτητές αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου, λόγω της προσβασιμότητάς τους σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και αντίστοιχα εργαστήρια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προκύπτουν από επιδημιολογικές μελέτες, τα ποσοστά του εθισμού στο διαδίκτυο σε φοιτητές είναι ανησυχητικά. Σε μελέτες που διεξήχθησαν στην Κίνα διαπιστώθηκε ότι το 10.6 % από το 13.6% του φοιτητικού πληθυσμού είναι εθισμένο στο διαδίκτυο(Chou & Hsiao, 2000). Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ιαπωνία, καθώς το ποσοστό των φοιτητών που παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο ανέρχονταν σε 38.2%(Kitawaza et al., 2018). Σε μελέτη που υλοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα φοιτητών στην Αμερική διαπιστώθηκε ότι το 25.1% των φοιτητών ήταν εθισμένοι στο διαδίκτυο(Jelenchick, Becker, & Moreno, 2012). Τέλος, σε έρευνα που υλοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα φοιτητών στην Ελλάδα τα ευρήματα υποστήριξαν ότι 37.4% των φοιτητών έκανε παθολογική χρήση του διαδικτύου(Frangos, Frangos, & Sotiropoulos, 2011). Στην έρευνα των Baturay και Toker(2019) βρέθηκε ότι μεταβλητές όπως ο εθισμός στα διαδικτυακά παιχνίδια, η κακή σχέση ανάμεσα σε καθηγητές και φοιτητές, οι κακές σχέσεις με φίλους και οικογένεια καθώς και οι ώρες που ξοδεύουν εβδομαδιαία οι φοιτητές στο διαδίκτυο αποτελούν παράγοντες κινδύνου. Ακόμα, η παραμέληση των καθημερινών καθηκόντων σε συνδυασμό με την ύπαρξη διαταραχών ύπνου αποτελούν παράγοντες

που σχετίζονται με υψηλά ποσοστά διαδικτυακού εθισμού σε φοιτητές(Baturay & Toker, 2019).

Αναφορικά με τη συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο συνδέονται με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη επισημάνθηκε και παραπάνω, ο εθισμός στο διαδίκτυο επηρεάζει μια σειρά από τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ένας εκ των οποίων είναι και η εκπαίδευση(Young, 2004).Μια μελέτη, η οποία επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αυτή του Akhter(2013). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 359 τελειόφοιτοι φοιτητές. Χορηγήθηκε στους φοιτητές η κλίμακα Εθισμού στο Διαδίκτυο(Internet Addiction Scale) ενώ για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης αξιοποιήθηκε ο μέσος όρος βαθμολογίας του προηγούμενου ακαδημαϊκού εξαμήνου. Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερα ήταν τα ποσοστά του εθισμού, τόσο χαμηλότερες ήταν και ακαδημαϊκές επιδόσεις των συμμετεχόντων.

Μια ανάλογη μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αυτή των Ushman, Alavi και Shafeq(2014). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 121 φοιτητές, οι οποίοι προέρχονταν από τέσσερις διαφορετικές χώρες. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επισήμαναν ότι δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, η μελέτη τόνισε την αναγκαιότητα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης του διαδικτυακού εθισμού στους φοιτητές.

Οι Samaha και Hawi(2015) διεξήγαγαν μια μελέτη με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον εθισμό στα έξυπνα τηλέφωνα(smartphone), την αίσθηση ικανοποίησης από τη ζωή και την ακαδημαϊκή επίδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές. Τα αποτελέσματα της μελέτης υποστήριξαν ότι οι εθισμένοι στο διαδίκτυο φοιτητές παρουσίαζαν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Αντιστοίχως, οι Khan, Alvi, Shabbir και Rajput(2016) θέλησαν να εξετάσουν την επίδραση του διαδικτυακού εθισμού στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών Ιατρικής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 322 προπτυχιακοί φοιτητές Ιατρικής, με μέσο όρο

ηλικίας τα 20 έτη. Τα αποτελέσματα της μελέτης τόνισαν ότι η παθολογική χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη των Sengupta, Broyles, Brako και Raski(2018) εξέτασε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στον διαδικτυακό εθισμό και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών ιατρικής, σε ένα δείγμα 153 φοιτητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο διαδικτυακός εθισμός σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Ακόμα, με βάση τα πορίσματα της μελέτης, ο χρόνος που αφιέρωναν οι φοιτητές στο διαδίκτυο και η ηλικία φάνηκε να αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες του διαδικτυακού εθισμού. Παρομοίως, οι Hou, Xiong, Jiang, Song και Wang(2019) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στον εθισμό στα κοινωνικά δίκτυα, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση σε ένα δείγμα 232 φοιτητών, ενώ στη συνέχεια σχεδίασαν και μια σχετική παρέμβαση. Τα πορίσματα της μελέτης τόνισαν την αρνητική επίδραση των κοινωνικών δικτύων, τόσο στην αυτοεκτίμηση, όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών αντίστοιχα.

Άλλες μελέτες έχουν αναδείξει τη συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή επίδοση σε έφηβους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Huang και Leung(2009) επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση του εθισμού στο διαδίκτυο με την ακαδημαϊκή επίδοση σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες. Το δείγμα της μελέτης ήταν 330 έφηβοι μαθητές, εκ των οποίων το 9.8% ήταν εθισμένοι στο διαδίκτυο. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρή μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

## 1.7 Παρεμβάσεις στο πεδίο του Εθισμού στο Διαδίκτυο

### 1.7.1 Γνωστική-Συμπεριφορική Θεραπεία

Τα τελευταία χρόνια, με την άνοδο της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου έχουν προταθεί διάφορες θεραπευτικές μέθοδοι που εστιάζουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις θεραπευτικές προσεγγίσεις στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτών είναι περιορισμένα. Στη συνέχεια τη εργασίας, επιχειρείται η ανάδειξη των επικρατέστερων θεραπευτικών προσεγγίσεων ως προς τον εθισμό στο διαδίκτυο, έτσι όπως προκύπτει από τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι μια από τις πιο αποτελεσματικές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται για την πρόληψη και αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού αποτελεί η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία(Young, 2009). Η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία(Cognitive Behavioral Therapy) συνιστά μια αποτελεσματική μορφή θεραπείας για ένα ευρύ φάσμα ψυχιατρικών διαταραχών(ιδεοψυχαναγκαστικές διαταραχές, εθισμός στον παθολογικό τζόγο ,διαταραχές πρόσληψης τροφής κ.α.)(Hucker, 2004). Στο πεδίο του εθισμού, η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία παρακινεί τον θεραπευόμενο στο να παρακολουθεί τις σκέψεις του και να αναγνωρίζει αυτές που τον οδηγούν σε εθιστικές δράσεις(Young,2009). Παράλληλα, μέσα από τη θεραπεία αυτή διδάσκονται δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με σκοπό την πρόληψη της υποτροπής(Young,2007). Η Γνωστική- Συμπεριφορική θεραπεία έχει χρονική διάρκεια 3 ή 4 μηνών, ενώ στα αρχικά στάδια της θεραπείας ο θεραπευτής εστιάζει σε καταστάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζονται περισσότερο από τη διαταραχή ελέγχου των παρορμήσεων(Young, 2009).

Σε μια μεταγενέστερη προσέγγιση, η Young(2011) πρότεινε ένα νέο μοντέλο εφαρμογής της γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης, ειδικά σχεδιασμένο για τη διαταραχή εθισμού στο διαδίκτυο(Cognitive- Behavioral Therapy for Internet Addiction). Το παρόν μοντέλο στηρίχθηκε στο γεγονός ότι οι διαστρεβλωμένες και καταστροφικές σκέψεις των χρηστών του διαδικτύου(π.χ. -Λίγα λεπτά ακόμη δε θα με βλάψουν), είναι αυτές που τους οδηγούν πολλές φορές στην παθολογική του χρήση(Young,2007). Με βάση τη θεώρηση αυτή, οι διαδικτυακοί χρήστες που



διατηρούν διαστρεβλωμένες σκέψεις, έλκονται περισσότερο από τις δυνατότητες του διαδικτύου λόγω της αντιληπτικής τους ανεπάρκειας. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η Young(2011) προτείνει: 1)τη θέσπιση ενός καθημερινού ημερολογίου καταγραφής της συχνότητας χρήσης του διαδικτύου,2)την αξιοποίηση συμπεριφορικών τεχνικών, ώστε ο χρήστης να μάθει εκ νέου να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, 3)την αξιοποίηση τεχνικών χαλάρωσης, 4)την εποπτεία αναφορικά με τον χρόνο παραμονής στο διαδίκτυο καθώς και 5) την αποχή από προβληματικές εφαρμογές στο διαδίκτυο. Η αποτελεσματικότητα της γνωστικής -συμπεριφορικής θεραπείας για το Διαδίκτυο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, ωστόσο από τις πηγές προκύπτει ότι το ευρύτερο γνωστικό -συμπεριφορικό μοντέλο δρα αποτελεσματικά στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού(Liu, Nie, & Wang, 2017. Malak, 2018).

Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται αρκετές μελέτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της παραπάνω προσέγγισης στην αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού. Ωστόσο, από τις ελάχιστες μελέτες προκύπτει ότι η γνωστική- συμπεριφορική προσέγγιση δρα αποτελεσματικά. Ειδικότερα, η Young(2007) διεξήγαγε μια κλινική μελέτη σε ένα δείγμα 114(N=114) ατόμων με εθισμό στο διαδίκτυο. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι μετά από 6 μήνες θεραπείας, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μεγαλύτερο έλεγχο ως προς το χρόνο που αφιερώνουν στο διαδίκτυο, τα κίνητρα για την αλλαγή των προβληματικών συμπεριφορών, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε και η κοινωνική τους ζωή. Σε μια μετά-ανάλυση, οι Winkler, Dorsing, Rief, Shen και Glombiewski(2013) επιχείρησαν να αξιολογήσουν τις θεραπευτικές προσεγγίσεις που εντοπίζονται στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι η γνωστική -συμπεριφορική θεραπεία δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τις υπόλοιπες θεραπευτικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, η μελέτη τόνισε ότι η προσέγγιση αυτή είναι περισσότερο αποτελεσματική ως προς τη μείωση του χρόνου που περνούν οι χρήστες στο διαδίκτυο και τα συμπτώματα κατάθλιψης που μπορεί να συνυπάρχουν(Winkler et al., 2013).

### **1.7.2 Κινητοποιητική Συνέντευξη**

Η Κινητοποιητική Συνέντευξη(Motivational Interviewing) έχει βρεθεί ότι δρα αποτελεσματικά στο πεδίο των εθισμών. Ειδικότερα, συνιστά μια συμβουλευτική παρέμβαση, η οποία δανείζεται πολλά στοιχεία από την ανθρωπιστική και προσωποκεντρική προσέγγιση. Η διαφορά της από την προσωποκεντρική προσέγγιση

έγκειται στο γεγονός ότι η κινητοποιητική συνέντευξη, κατευθύνει το άτομο στην εσωτερική κινητοποίηση για αλλαγή(Douaih, Kelly, & Gold, 2014). Αξιοποιεί τεχνικές όπως: 1) η χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων, 2) η ενεργητική ακρόαση, 3) σύνοψη για να βοηθήσει τους θεραπευόμενους να εκφράσουν τις ανησυχίες τους ως προς την αλλαγή(Cash, Rae, Steel, & Winkler, 2012). Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει ότι η επίδραση της παρούσας προσέγγισης σε περιπτώσεις εθισμού(εθισμός στο αλκοόλ, στα ναρκωτικά κ.α.)είναι αποτελεσματική. Ωστόσο, στην περίπτωση του διαδικτυακού εθισμού τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα(Cash et al., 2012).

### **1.7.3 Η Θεραπεία της Πραγματικότητας**

Με εκπρόσωπο τον William Glaser, η Θεραπεία της Πραγματικότητας(Reality Therapy) ενθαρρύνει τα άτομα να επιλέξουν να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους, μέσα από τη δέσμευση της αλλαγής(Cash et al., 2012). Ειδικότερα, στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού, η παρούσα θεραπεία επιδιώκει να δείξει στο άτομο ότι ο εθισμός είναι επιλογή του, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τεχνικές όπως η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου(time management), η διδασκαλία εναλλακτικών δραστηριοτήτων για την αποκατάσταση των προβληματικών συμπεριφορών κ.α.(Wubbolding, 2000). Η προσέγγιση αυτή έχει φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική και σε άλλες μορφές εθισμού, ενώ με βάση τη μελέτη της Kim(2009), φάνηκε ότι η θεραπεία αυτή μείωσε τα επίπεδα του διαδικτυακού εθισμού σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα φοιτητών.

### **1.7.4 Ομαδική θεραπεία**

Με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές προκύπτει ότι η ομαδική συμβουλευτική συνιστά μια από τις πιο αποτελεσματικές θεραπευτικές μεθόδους αντιμετώπισης του διαδικτυακού εθισμού. Ειδικότερα, η ομαδική θεραπεία(group therapy) έχει βρεθεί ότι επιδρά θετικά τόσο στον εθισμό στο διαδίκτυο όσο και σε άλλες μορφές εθισμού, καθώς μέσα από τη διορατικότητα και την αντιπαράθεση που αποκτάται από το κοινό βίωμα των ατόμων, διευκολύνεται η θεραπευτική διαδικασία(Huang, Li & Tao,2010.Winkler et al., 2013). Σε άλλες αναφορές έχει επισημανθεί ότι μέσα από την ομαδική θεραπεία επιτρέπεται στα μέλη να μειώσουν το αίσθημα ντροπής και

απομόνωσης(αναφορικά με την εθιστική συμπεριφορά) και να συζητήσουν ανοικτά αυτά που τους προβληματίζουν σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο(Fisher & Harrison, 1997. Zajac, Ginley, Rocio, & Nancy, 2017). Η πλειοψηφία των μελετών έχει τονίσει την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων στον εθισμό στο διαδίκτυο. Ωστόσο, η μετά-ανάλυση του Winkler και συνεργατών(2013), τόνισε ότι και οι ατομικές συνεδρίες συμβουλευτικής είναι εξίσου αποτελεσματικές.

### **1.7.5 Οικογενειακή Θεραπεία**

Όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, το οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση του εθισμού στο διαδίκτυο(Young, 2009). Ειδικότερα, οι μελέτες επισημαίνουν ότι οι συζυγικές σχέσεις, οι δεσμοί προσκόλλησης, η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς αλλά και η επικοινωνία γονέων και παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με τον διαδικτυακό εθισμό(Liddle, 2010). Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, τα μοντέλα θεραπείας της οικογένειας εστιάζουν κυρίως στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης και στον εντοπισμό των δυσλειτουργικών μορφών επικοινωνίας. Η οικογενειακή θεραπεία, επιχειρεί να εντοπίσει τις δυσλειτουργικές μορφές επικοινωνίας και σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ενισχύοντας την μεταξύ τους επικοινωνία(Park, Kim, & Lee, 2014). Η οικογενειακή θεραπεία έχει κριθεί αποτελεσματική σε περιπτώσεις εφήβων μαθητών με εθισμό στο διαδίκτυο. Μέσω αυτής, επιδιώκεται η βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους έφηβους και την οικογένεια, ενώ παράλληλα διδάσκονται και νέες δεξιότητες διαχείρισης του διαδικτύου(Liu et al., 2015).

### **1.7.6 Φαρμακευτικές Παρεμβάσεις**

Οι παραπάνω παρεμβάσεις συγκαταλέγονται σε ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις για τη μείωση ή την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι πολλές φορές, οι ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις για τον εθισμό στο διαδίκτυο συνδυάζονται με τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής. Οι παρεμβάσεις αυτές, στηρίζονται κυρίως στη νευροβιολογική προσέγγιση του διαδικτυακού εθισμού, η οποία υποστηρίζει ότι οι εθισμένοι στο διαδίκτυο χρήστες παρουσιάζουν βλάβη σε βασικές

λειτουργίες του εγκεφάλου(Liu et al., 2015). Η φαρμακευτική παρέμβαση στο πεδίο του εθισμού στο διαδίκτυο λαμβάνει χώρα συνήθως με τη χρήση των άτυπων αντιψυχωσικών φαρμάκων, των αντικαταθλιπτικών φαρμάκων, ενώ σε πολλές περιπτώσεις συνίσταται και η χρήση των ανταγωνιστών οπιοειδών(Garmadez, De Risio, Di Nicola, Pizi, & Janiri, 2012. Przepiorka, Blachnig, Miziak, & Czuczwar, 2014). Ωστόσο, από τις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις προκύπτει ότι η φαρμακευτική αντιμετώπιση του εθισμού στο διαδίκτυο τείνει να είναι αποτελεσματική σε περιπτώσεις που ο εθισμός συνυπάρχει με διαταραχές της διάθεσης ή με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές, καθώς και όταν συνδυάζεται με ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις(Winkler et al., 2013).

### **1.7.7 Διαδικτυακές Παρεμβάσεις**

Η εξέλιξη των συστημάτων επικοινωνίας που έχει προκύψει μέσα από την αλματώδη χρήση του διαδικτύου, οδήγησε στην προώθηση διαδικτυακών θεραπευτικών παρεμβάσεων. Στην περίπτωση των διαδικτυακών παρεμβάσεων, η θεραπεία επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας(ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) είτε μέσα από σύγχρονες μορφές επικοινωνίας(ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας)(Abbot, Klein, & Ciechommski, 2008). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι διαδικτυακές παρεμβάσεις έχουν επικριθεί από αρκετούς ερευνητές, μιας και αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι διακρίνονται από έλλειψη εχεμύθειας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, για μη άμεση ανταπόκριση σε σοβαρά ζητήματα κ.α.(Chebli, Blaszczyński, & Gainsbury, 2016). Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια πηγή, οι διαδικτυακές παρεμβάσεις στο πεδίο της ψυχικής υγείας έχουν αρχίσει να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος, αφού αρκετοί φορείς προαγωγής της ψυχικής υγείας(Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία) έχουν θεσπίσει τις κατάλληλες νομοθεσίες για την αποφυγή των παραπάνω(Chebli et al., 2016).

Πολλές σύγχρονες μελέτες επιχείρησαν αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων σε ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών. Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι οι διαδικτυακές παρεμβάσεις επιδρούν θετικά σε διάφορες διαταραχές όπως η κατάθλιψη, το άγχος και οι

εθισμοί(Chebli et al., 2016. Sander, Rausch, & Baumeister, 2016). Οι διαδικτυακές παρεμβάσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς προσφέρουν μια σειρά από πλεονεκτήματα τόσο σε θεραπευτές όσο και σε θεραπευόμενους. Για παράδειγμα, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι μέσω των διαδικτυακών παρεμβάσεων μειώνονται οι γεωγραφικοί περιορισμοί, οι χρηματικές δαπάνες, ενώ παράλληλα διατηρείται η ανωνυμία συγκριτικά με τις παραδοσιακές, πρόσωπο-με πρόσωπο παρεμβάσεις. Ακόμα, παρατηρείται εξοικονόμηση χρόνου και πόρων(Chebli et al., 2016). Η πλειοψηφία των μετά-αναλύσεων έχει εστιάσει στην αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων σε εθισμούς που αφορούν τον παθολογικό τζόγο, το αλκοόλ και τις ναρκωτικές ουσίες. Ελάχιστες είναι οι παρεμβάσεις που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού.

Αναλυτικότερα, μια διαδικτυακή παρέμβαση, η οποία επιχείρησε την πρόληψη και μείωση του διαδικτυακού εθισμού σε ένα δείγμα 65 φοιτητών, είναι αυτή των Su, Fang, Miller και Wang(2011). Η παρέμβαση ήταν ατομική και βασίζονταν κυρίως στις αρχές της κινητοποιητικής και προσωποκεντρικής θεραπείας, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν και ορισμένες τεχνικές της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διαδικτυακού προγράμματος πραγματοποιήθηκε μια σύγκριση ανάμεσα στη διαδικτυακή παρέμβαση και την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε δια ζώσης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι η διαδικτυακή παρέμβαση φάνηκε εξίσου αποτελεσματική, μιας και ο χρόνος που αφιέρωναν οι συμμετέχοντες στο διαδίκτυο μειώθηκε. Ωστόσο, τα ευρήματα της μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν στο ευρύτερο κοινό, λόγω του μικρού δείγματος και της απουσίας επαναληπτικών μετρήσεων.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Sei, Minai, Funata, Hara, & Ayukawa(2018), οι οποίοι θέλησαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα μιας διαδικτυακής παρέμβασης, η οποία στόχευε στη μείωση του διαδικτυακού εθισμού. Το δείγμα της παρέμβασης αποτελούνταν από 125 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικτυακή παρέμβαση διήρκεσε 6 μήνες, ενώ τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αφού παρατηρήθηκε μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο. Η παρέμβαση στόχευε κυρίως στην ενημέρωση των μαθητών γύρω από το διαδικτυακό εθισμό, ενώ τους παρείχε και εξατομικευμένες πληροφορίες σχετικά με το χρόνο που διαθέτουν στο διαδίκτυο. Ο χαρακτήρας της παρέμβασης ήταν μάλλον προληπτικός.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι διαδικτυακές παρεμβάσεις στο πεδίο της ψυχικής υγείας και ειδικότερα των εθισμών φαίνεται να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες για τους λόγους που επισημάνθηκαν και παραπάνω. Ωστόσο, στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα διαδικτυακών παρεμβάσεων είναι ελάχιστα. Επομένως, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες που να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων για τον εθισμό στο διαδίκτυο και ειδικότερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

## **Σύνοψη**

Συνοψίζοντας, αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση του εθισμού στο διαδίκτυο, προκύπτει ότι στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι όροι. Ακόμη, παρατηρείται ότι αρκετοί ερευνητές δεν αποδέχονται επίσημα τον εθισμό στο διαδίκτυο ως μια παθολογική κατάσταση. Απεναντίας, τα συμπτώματα που καταγράφονται από πληθώρα μελετών υποδεικνύουν ότι ο διαδικτυακός εθισμός μπορεί να επιφέρει μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο και πιο συγκεκριμένα στους φοιτητές τόσο στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, όσο και στον ακαδημαϊκό. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε επίσης ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη γνωστική- συμπεριφορική προσέγγιση τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικές. Αναφορικά με τις διαδικτυακές παρεμβάσεις, τα μέχρι τώρα ευρήματα τείνουν να είναι ενθαρρυντικά, αν και περιορισμένα. Συνεπώς, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων ως προς τον εθισμό στο διαδίκτυο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

### Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από την έννοια της «αυτορρύθμισης». Ειδικότερα, μέσα από την πρώτη ενότητα γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου, ενώ στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά σε ορισμένα θεωρητικά μοντέλα αυτορρύθμισης. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι παράγοντες που συντελούν σε αποτυχία αυτορρύθμισης καθώς και οι συνέπειες αυτής. Στις επόμενες δυο ενότητες επιχειρείται μια συσχέτιση ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και τις εθιστικές συμπεριφορές γενικότερα, καθώς και με τον εθισμό στο διαδίκτυο, η οποία προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα. Στο τέλος, παρουσιάζονται και ορισμένες στρατηγικές, μέσα από τις οποίες δύναται να ενισχυθεί η αυτορρύθμιση του ατόμου.

### 2.1 Αυτορρύθμιση: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Η έννοια της αυτορρύθμισης, έχει κεντρίσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των ερευνητών, κάτι που αποδεικνύεται από την πληθώρα των βιβλιογραφικών αναφορών. Συνιστά μια πολύπλοκη εννοιολογική κατασκευή και όπως συμβαίνει σε κάθε ψυχολογική έννοια, δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός (Kelley, Wagner & Heatherton, 2015). Αν και είναι απολύτως αναμενόμενο κάτι τέτοιο, εντούτοις απαιτείται προσοχή, καθώς ο τρόπος που ορίζεται μια έννοια, επηρεάζει τις μετρήσεις αλλά και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Schunk, 2008).

Πολλές φορές στην βιβλιογραφία παρατηρείται ότι οι όροι «αυτοέλεγχος» (self-control) και «αυτορρύθμιση» (self-regulation) χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές κάνουν διάκριση μεταξύ των δύο. Συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση αναφέρεται ευρύτερα σε σχέση με τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά (Hofmann, Schmeichel, & Boddeley, 2012), ενώ ο αυτοέλεγχος μπορεί να σχετίζεται με το συνειδητό κομμάτι ελέγχου των παρορμήσεων (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010). Επομένως, αφορά περισσότερο τον έλεγχο του εαυτού σε

σχέση με την επίτευξη ενός στόχου και συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να είναι αυτόνομο και να αυτό-προσδιορίζεται(Heatheron,2011). Τέλος, σε άλλες αναφορές, ο αυτοέλεγχος ορίζεται ως ένα στενότερο υποσύνολο των διαδικασιών αυτορρύθμισης(Hofmann et al., 2012).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που επιδιώκουν να οριοθετήσουν την έννοια και το περιεχόμενο της αυτορρύθμισης. Σε έναν πρώτο ορισμό, η Korpp(1982) επιχείρησε να διερευνήσει την αυτορρύθμιση σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο, ενώ υποστήριξε ότι η αυτορρύθμιση συνιστά την ικανότητα συμμόρφωσης σε μια απαίτηση. Σύμφωνα με την ίδια, η αυτορρύθμιση διαμορφώνεται από τη βρεφική κιόλας ηλικία και φορά τη διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, κατά την απουσία εξωτερικού ελέγχου(Korpp,1982).Σε έναν μεταγενέστερο ορισμό, ο Bandura(1986) υποστήριξε ότι η αυτορρύθμιση συνιστά την ικανότητα ενός ατόμου να θέτει στόχους, να αξιοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη αυτών, καθώς και να αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα.

Με βάση τον Witman(1990), η ικανότητα αυτορρύθμισης σχετίζεται με πολλές πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως η εκπαίδευση. Ο Zimmerman(2008) κάνει λόγο για την «αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση», με βάση την οποία οι μαθητές θέτουν στόχους και αξιοποιούν στρατηγικές, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, ο Goleman(2011), ορίζει την αυτορρύθμιση ως μια από τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία αφορά κυρίως τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τον έλεγχο των παρορμήσεων.

Η ικανότητα αυτορρύθμισης επιτρέπει στα άτομα να ελέγχουν τις συμπεριφορές, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Το άτομο, για παράδειγμα, μπορεί να κληθεί να αντιμετωπίσει μια αρκετά στρεσογόνα κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή, είναι ιδιαίτερα σημαντική η αυτορρύθμιση, ώστε να καταφέρει να ανταπεξέλθει και να μην εξαντληθεί (Carver & Scheier, 1981, 1998). Επιπλέον, η ικανότητα αυτορρύθμισης σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την επιλογή εναλλακτικών επιλογών, καθώς και με τον έλεγχο και περιορισμό των ανεπιθύμητων σκέψεων (Vohs & Baumeister, 2004). Ο όρος «αυτορρύθμιση» ενέχει την έννοια της ρύθμισης από τον εαυτό για τον εαυτό. Επομένως, πρόκειται για μια εσωτερική διεργασία, η οποία εντάσσεται εντός του ελέγχου του ατόμου(Zimmerman, 2008). Ειδικότερα, συνιστά μια διαδικασία που



ενεργοποιείται σε περιπτώσεις, όπου το άτομο καλείται να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που δεν είναι οικείες για το ίδιο και αποτελούν πρόκληση (Zimmerman, 2000).

Πολλοί ερευνητές διακρίνουν την αυτορρύθμιση σε: α)συναισθηματική και β)συμπεριφορική. Η συμπεριφορική αυτορρύθμιση(behavioral self-regulation), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του και να δρα με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπληρώνει τους επιδιωκόμενους στόχους του, ανεξάρτητα από το πώς επιθυμεί να λειτουργήσει εκείνη τη στιγμή (Ponitz, McClelland, Mathews, & Morrison, 2009). Από την άλλη, η συναισθηματική αυτορρύθμιση(emotional self-regulation), εισάγει ξεκάθαρα τον έλεγχο επάνω στα συναισθήματα ή τουλάχιστον τη διαχείριση σε κάποιο βαθμό αυτών των συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση του υπερβολικού άγχους πριν από ένα διαγώνισμα (Carver & Scheier, 2001. Raver, 2004).

Η περιγραφή των αυτορρυθμιστικών συστημάτων συνιστά μια δύσκολη υπόθεση, καθώς δεν είναι ακριβής η γνώση του πού ακριβώς ξεκινάει. Με άλλα λόγια, οι διαδικασίες αυτορρύθμισης δεν έχουν κάποιο πραγματικό σημείο έναρξης ή λήξης αλλά αποτελούνται από πολλές συνιστώσες λειτουργιών. Οι λειτουργίες αυτές, πρέπει να συνεχίζουν να εκτελούνται επανειλημμένα, ώστε να υπάρχει αυτορρύθμιση (Scheier & Carver, 1988). Η αυτορρύθμιση αποτελείται από τρεις βασικές συνιστώσες. Η πρώτη αφορά τα πρότυπα (standards), τα οποία αφορούν ιδέες, στόχους ή άλλες επιθυμητές συμπεριφορές. Χωρίς ξεκάθαρα και σταθερά πρότυπα, η αυτορρύθμιση παρεμποδίζεται. Επίσης, πολύ υψηλά ή πολύ χαμηλά πρότυπα παρακωλύουν την αποτελεσματική αυτορρύθμιση(Carver & Scheier, 1981). Η δεύτερη συνιστώσα αφορά την παρακολούθηση της συμπεριφοράς, δηλαδή τη σύγκριση της παρούσας συμπεριφοράς με την επιδιωκόμενη συμπεριφορά του ατόμου(Heatherton & Baumeister, 1991). Η τρίτη συνιστώσα της αυτορρύθμισης σχετίζεται με την εκτέλεση κάποιων ενεργειών, ώστε να οδηγηθεί το άτομο στον επιδιωκόμενο στόχο. Με άλλα λόγια, η ανατροφοδότηση που έχει δοθεί από τη φάση της παρακολούθησης της συμπεριφοράς, αποκαλύπτει αν η παρούσα κατάσταση απέχει πολύ από την επιδιωκόμενη. Σε περίπτωση που απέχει, γίνονται οι κατάλληλες ενέργειες για να επανέλθει (Carver & Scheier, 1981).

Συνοπτικά, λοιπόν, η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε στοχοκατευθυνόμενες ενέργειες με μακροπρόθεσμο προσανατολισμό. Προϋποθέτει την ικανότητα ελέγχου των συμπεριφορών και των συναισθημάτων, καθώς και τη συνέπεια στην εκτέλεση των ενεργειών σε βάθος χρόνου, που θα οδηγήσουν στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Τέλος, εμπλέκει πολλές γνωστικές λειτουργίες, όπως η προσοχή, τα κίνητρα και η μνήμη(Barkley, 2012.Hall & Fong, 2007.Hofmann, Schmeichel, & Boddeley, 2012. Kendall, 1990).

## **2.2 Θεωρητικά Μοντέλα Αυτορρύθμισης**

### **2.2.1 Η Κοινωνική-Γνωστική Θεωρία του Bandura για την Αυτορρύθμιση**

Σύμφωνα με τον Bandura(1986) και την Κοινωνική-Γνωστική Θεωρία, η αυτορρύθμιση συνδέεται με το κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να ελέγχει τη συμπεριφορά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να πετυχαίνει τον επιδιωκόμενο στόχο του. Η κοινωνική-γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι σε μεγάλο βαθμό, η ανθρώπινη συμπεριφορά κινητοποιείται και ελέγχεται από τη διαρκή άσκηση ελέγχου του ατόμου προς τον εαυτό του(Bandura, 1991. Usher & Schunk, 2018). Ο μείζων μηχανισμός αυτορρύθμισης λειτουργεί σύμφωνα με τρεις παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αφορά την αυτοπαρατήρηση(self-observation). Κανένας δεν μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και τις συμπεριφορές του, αν δεν επιδεικνύει προσοχή στις δικές τους συμπεριφορές αλλά και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Η διαδικασία αυτή επηρεάζεται προφανώς και από τις προηγούμενες γνωστικές κατασκευές αλλά και προσωπικές πεποιθήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τόσο το πού θα στραφεί η προσοχή αλλά και το πώς θα αντιληφθεί και θα ερμηνεύσει το άτομο τη συμπεριφορά του. Η συναισθηματική κατάσταση επίσης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αυτή τη διαδικασία(Bandura, 1991).

Η δεύτερη παράμετρος αφορά την αυτό-αξιολόγηση(self-evaluation), η οποία συνιστά την κριτική της συμπεριφοράς σε σχέση με τα προσωπικά πρότυπα και τις ευρύτερες συνθήκες. Τέλος, την τρίτη παράμετρο της αυτορρύθμισης αποτελεί η συναισθηματική αντίδραση(self-reaction)(Bandura,1991). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι παραπάνω παράμετροι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον στόχο(goal), ο οποίος

συντελεί στην αυτορρυθμιστική λειτουργία(Harackieviz & Sanson, 2000). Σύμφωνα με τους Bandura και Locke(2003) η ύπαρξη στόχων βρίσκεται στο επίκεντρο της αυτορρυθμιστικής λειτουργίας. Ειδικότερα, με βάση τους ίδιους, η γνωστική-κοινωνική θεωρία βασίζεται σε δύο συνιστώσες: α) στην αξιολόγηση των στόχων και β) στον σχεδιασμό νέου πλάνου, με στόχο την αυτό-αξιολόγηση της πορείας του ατόμου(Bandura & Locke, 2003. Usher & Schunk, 2018).

Για τη κοινωνική- γνωστική θεωρία, η αυτορρύθμιση είναι μια διαρκής και ενεργητική διαδικασία. Ο Bandura, στη θεωρία του εστιάζει πολύ και στην έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας(self-efficacy), καθώς θεωρεί ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές του ατόμου(Bandura & Locke, 2003). Ούτε ο στόχος, ούτε η επιθυμία και το κίνητρο έχουν τόση σημασία από μόνα τους. Αυτό που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, σχετίζεται με το πόσο ικανός θεωρεί ότι είναι ένας άνθρωπος, στο να ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του και να καθορίζει τα κίνητρα του. Επομένως, πόσο ικανός πιστεύει ότι είναι ως προς την εκπλήρωση του επιδιωκόμενου στόχου(Bandura & Simon, 1977).

### **2.2.2 Αυτό-ρυθμιζόμενη Μάθηση**

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αυτορρύθμιση συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια με πολλές προεκτάσεις, η οποία βρίσκει εφαρμογή σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς που σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα αυτορρύθμισης(Zimmerman, 2000). Η αυτορρύθμιση που εμπίπτει στο πεδίο της εκπαίδευσης συναντάται στη βιβλιογραφία μέσα από τον όρο «*Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση*»(Self- Regulation Learning), ενώ έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί που αποδίδουν το περιεχόμενο της έννοιας. Ο Zimmerman(2000) υποστηρίζει ότι η αυτορρύθμιση αποτελεί μια κυκλική διαδικασία, με βάση την οποία οι μαθητές αξιοποιούν διάφορες μεταγνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές, έτσι ώστε να είναι σε θέση να πετύχουν τους στόχους τους(Zimmerman, 2000, 2008). Με βάση το μοντέλο των Zimmerman και Moylan(2009), η αυτορρύθμιση επιτυγχάνεται μέσα από τρεις φάσεις: α)προπαρασκευαστική, β) εκτελεστική και γ) αναστοχασμού. Μέσα από αυτές τις φάσεις λαμβάνουν χώρα διάφορες διεργασίες όπως ο σχεδιασμός(planning), η θέσπιση στόχων(goal setting), η ενίσχυση του αυτοελέγχου

μέσα από την χρήση νοερών εικόνων, η διαχείριση του χρόνου(time management) και η αυτοπαρατήρηση(self -observation)(Zimmerman, 2011). Οι παραπάνω διεργασίες λαμβάνουν κυρίως χώρα κατά τις πρώτες δυο φάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ενώ στη φάση του αναστοχασμού οι στρατηγικές αυτορρύθμισης που λαμβάνουν χώρα αφορούν κυρίως την αυτό-αξιολόγηση της επίδοσης του ατόμου(Zimmerman & Moylan, 2009).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί και άλλα θεωρητικά μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης όπως αυτό του Pintrich(2000), με βάση το οποίο η αυτορρύθμιση ορίζεται ως δημιουργική διαδικασία, η οποία υλοποιείται μέσα από 4 στάδια: 1) Ενεργοποίηση, 2) Αυτό-παρακολούθηση, 3)Έλεγχο, και 4) Αναστοχασμό. Συνοψίζοντας, τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία. Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, με βάση την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να θέτουν στόχους και να αξιολογούν οι ίδιοι την πορεία και την αποτελεσματικότητά τους(Zimmerman, 2009,2011).

## **2.3 Θεωρητικά Μοντέλα Αυτορρύθμισης στο πεδίο των εθισμών της συμπεριφοράς**

### **2.3.1 Το μοντέλο των Kanfer & Grim(1980)**

Από πολλές μελέτες προκύπτει ότι η αποτυχία αυτορρύθμισης σχετίζεται με την ύπαρξη εθιστικών συμπεριφορών. Ενδεικτικά, επισημαίνεται ότι η χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης έχει συσχετισθεί με υψηλά ποσοστά εθισμών όπως τα τυχερά παιχνίδια, το διαδίκτυο κ.α.(Zapata, Fuente Putwain, & Sander, 2014). Ένα πρώτο θεωρητικό μοντέλο που εξετάζει τη θεραπεία των εθισμών της συμπεριφοράς σε συνάρτηση με την αυτορρύθμιση, είναι αυτό του Kanfer(1986). Με βάση τον ίδιο, η αυτορρύθμιση νοείται ως μια διαδικασία αυτό-διόρθωσης, η οποία ενεργοποιείται σε περιπτώσεις μεγάλων αποκλίσεων και συγκρούσεων μέσα από το σύστημα της παρατήρησης(Zapata et al., 2014). Ειδικότερα, το μοντέλο του δίνει έμφαση στη διαδικασία της αλλαγής. Ο ίδιος πρότεινε ένα μοντέλο επτά βημάτων για τη θεραπεία των εξαρτήσεων μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης.

Με βάση το μοντέλο αυτό, το πρώτο βήμα για τη θεραπευτική αλλαγή είναι η καθιέρωση της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στον θεραπευτή και τον θεραπευόμενο. Το δεύτερο στάδιο, αφορά την ενίσχυση της δέσμευσης για αλλαγή, ενώ το τρίτο την ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς. Στο τέταρτο στάδιο επιχειρείται η διαπραγμάτευση της θεραπείας, ενώ στο επόμενο στάδιο ξεκινά η θεραπεία. Στα δύο τελευταία στάδια, επιχειρείται η αξιολόγηση της προόδου του θεραπευόμενου και η λήξη της θεραπείας (Kanfer & Grim, 1980). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, είναι σημαντικό να διδάσκονται στους θεραπευόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα εξάρτησης δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Ειδικότερα, στις δεξιότητες αυτές εντάσσονται η αυτό-παρατήρηση, η επίλυση προβλημάτων, η θέσπιση στόχων και η διαχείριση του άγχους (Kanfer, 1986). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ως αφετηρία την αρχή του αυτοελέγχου του Skinner, ενώ περιγράφει διεργασίες βουλητικές, αφού η αυτορρύθμιση λειτουργεί με βάση έναν στόχο (Κωσταρίδου -Ευκλείδη, 2012:303).

### **2.3.2 Το μοντέλο των Miller & Brown(1991)**

Οι Miller & Brown(1991), βασίστηκαν στο μοντέλο του Kanfer και πρότειναν ότι η αυτορρύθμιση αναπτύσσεται μέσα από τις ακόλουθες επτά διαδικασίες (Zapata et al., 2014):

- 1) **Λήψη σχετικών πληροφοριών:** Αφορά τη πρώτη φάση στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης, όπου το άτομο λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά και ειδικότερα με μια δυνητικά προβληματική συμπεριφορά. Σε αυτό το στάδιο, τα άτομα κατανοούν τους λόγους και τη φύση της συμπεριφοράς που πρέπει αλλαχθεί.
- 2) **Αξιολόγηση πληροφοριών:** Αυτό το στάδιο αφορά την αυτό-αξιολόγηση. Ειδικότερα, το στάδιο αυτό αφορά την επίγνωση του ατόμου σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια προβληματική συμπεριφορά. Το άτομο αξιολογεί τη συμπεριφορά αυτή είτε με εξωτερικά(κοινωνικές νόρμες) είτε με εσωτερικά κριτήρια.
- 3) **Εκκίνηση της αλλαγής:** Η εκκίνηση της αλλαγής προκύπτει μέσα από τη δυσαρέσκεια και την ασυμφωνία στο παραπάνω στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το μοντέλο αυτό, η αλλαγή και η πρόοδος ενός ατόμου στα επόμενα στάδια της αυτορρύθμισης προέρχεται μέσα από τις αποκλίσεις.

4) **Αναζήτηση πληροφοριών:** Στο στάδιο αυτό, επιχειρείται η αναζήτηση πληροφοριών, έτσι ώστε να μειωθούν οι αποκλίσεις που εντοπίστηκαν στα παραπάνω στάδια.

5) **Διατύπωση σχεδίου:** Αφορά τον καθορισμό ορισμένων δραστηριοτήτων και τον προγραμματισμό που πρέπει να ακολουθηθεί για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

6) **Εφαρμογή σχεδίου:** Αφορά την υλοποίηση ενός σχεδίου, όπου υλοποιούνται όλα όσα είχαν καθοριστεί στο παραπάνω στάδιο.

7) **Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχεδίου:** Το τελικό στάδιο αφορά μια ολοκληρωτική αξιολόγηση, η οποία εξετάζει τόσο την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού όσο και την επίτευξη των στόχων.

## 2.4 Αποτυχία αυτορρύθμισης

Η αδυναμία αυτορρύθμισης του ατόμου συνιστά ένα σύνηθες φαινόμενο αντίκτυπο, το οποίο μπορεί να επιδρά αρνητικά σε πολλούς τομείς της ζωής του. Από μελέτες έχει προκύψει ότι η αποτυχία αυτορρύθμισης, μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση πολλών ψυχιατρικών προβλημάτων όπως οι διατροφικές διαταραχές(παχυσαρκία)και η εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες (Kelley, Wagner, & Heatherton, 2015). Οι σύγχρονες κοινωνίες υποφέρουν από ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που έχουν ως κοινό παρονομαστή την αποτυχία αυτορρύθμισης του ατόμου. Η εγκληματικότητα, η εφηβική εγκυμοσύνη, ο αλκοολισμός, εθισμός στις ναρκωτικές ουσίες, η σχολική αποτυχία, είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που σχετίζονται με την αδυναμία του ατόμου να πειθαρχήσει και να ελέγξει τον εαυτό του. Αν και χωρίς αμφιβολία, εμπλέκονται ποικίλοι πολιτικοί και κοινωνιολογικοί παράγοντες στα ζητήματα αυτά, εντούτοις ο ρόλος που διαδραματίζει η αποτυχία αυτορρύθμισης του ατόμου στην ανάδυση αυτών των προβλημάτων είναι σημαντικότερος (Baumeister & Heatherton, 1996).Η αυτορρύθμιση συνιστά μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία και επομένως μπορεί να αναλυθεί με διαφορετικούς τρόπους. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι εφικτό να αναδειχθεί μια μοναδική αιτία ή αιτιώδη σχέση, που θα εξηγεί όλες τις διαστάσεις της αποτυχίας αυτορρύθμισης. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά μοτίβα, καθένα

από τα οποία μπορεί να ερμηνεύσει ανεξάρτητα την αποτυχία αυτορρύθμισης (Carver & Scheier, 2001).

Στη βιβλιογραφία, γίνεται αναφορά σε δύο μοτίβα αποτυχίας αυτορρύθμισης. Το πρώτο σχετίζεται με μειωμένη ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου «*under-regulation*», ενώ το δεύτερο αφορά την λανθασμένη αυτορρύθμιση του ατόμου «*mis-regulation*». Πιο αναλυτικά, η υπό-ρύθμιση συνεπάγεται ότι το άτομο δεν είναι σε θέση να ασκήσει έλεγχο στον εαυτό του. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται όταν εκείνο δε διαθέτει κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς, αδυνατεί να παρακολουθήσει τη συμπεριφορά του ή δε διαθέτει το ανάλογο σθένος (Carver & Scheir, 2001). Αντίθετα, στην περίπτωση της λανθασμένης αυτορρύθμισης, το άτομο ασκεί έλεγχο στον εαυτό του αλλά αυτός ο έλεγχος γίνεται με λανθασμένο ή δυσλειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε το άτομο αποτυγχάνει να φτάσει τον επιδιωκόμενο σκοπό του. Η εσφαλμένη αυτορρύθμιση συμβαίνει λόγω ψευδών υποθέσεων ή εσφαλμένων προσπαθειών, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου δίνεται υπερβολική και αδικαιολόγητη έμφαση στο συναίσθημα. Γενικότερα, υπάρχουν περισσότερα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την πρώτη περίπτωση αποτυχίας αυτορρύθμισης, καθώς φαίνεται πως αποτελεί το πιο κοινό μοτίβο (Heatherton & Wagner, 2011). Αναλυτικά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η αποτυχία ρύθμισης των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων αποτελούν δυο από τους πιο βασικούς παράγοντες αποτυχίας αυτορρύθμισης (Heatherton & Wagner, 2011. Marlatt & Gordon, 1985).

Ακόμα, η έρευνα στο πεδίο των γνωστικών νευροεπιστημών, υποδηλώνει ότι η επιτυχής αυτορρύθμιση εξαρτάται από τον έλεγχο «*από πάνω προς τα κάτω*» από τον προμετωπιαίο φλοιό σε υποφλοιώδεις περιοχές που εμπλέκονται στην ανταμοιβή και το συναίσθημα (Heatherton & Tice, 1994). Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη τελευταία προσέγγιση, η αποτυχία αυτορρύθμισης πολλές φορές μπορεί να οφείλεται είτε λόγω ισχυρών παρορμήσεων, είτε λόγω βλάβης της προμετωπιακής λειτουργίας του εγκεφάλου (Heatherton & Wagner, 2011). Ο Karoly (1993) σε μια προσπάθεια ερμηνείας των παραμέτρων που οδηγούν στην αποτυχία αυτορρύθμισης, υποστήριξε ότι τα δυσλειτουργικά μοτίβα επικοινωνίας, η απουσία στόχων, η υιοθέτηση αυτοκαταστροφικών προτύπων και η έλλειψη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μπορούν να συμβάλουν στην αποτυχία της αυτορρύθμισης.

Τέλος, όπως επισημάνθηκε, η ικανότητα αυτορρύθμισης διαμορφώνεται από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Πολλές μελέτες, οι οποίες επιχείρησαν να εξετάσουν τους παράγοντες που συντελούν σε αποτυχία αυτορρύθμισης, υποστήριξαν ότι η σχέση με την οικογένεια και ειδικότερα, ο γονικός τύπος διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτορρύθμισης. Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις ατόμων που παρουσίαζαν χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης και εξαρτητικές συμπεριφορές από αλκοόλ, βρέθηκε ότι το αυταρχικό και επιτρεπτικό στυλ διαπαιδαγώγησης δρούσε ανασταλτικά στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης (Patoch-Peckam, Cheong, Balhorn, & Nagoshi, 2001).

## **2.5 Συνέπειες της αποτυχίας αυτορρύθμισης**

Η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων, καταδεικνύει ότι τα άτομα που διαθέτουν χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης, θέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο για πληθώρα προβλημάτων, που απειλούν τόσο την υγεία τους όσο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αντίθετα, τα άτομα που είναι περισσότερο ικανά στην αυτορρύθμιση των συμπεριφορών τους, παρουσιάζουν καλύτερη ψυχική υγεία (Duckworth & Seligman, 2005). Ενδεικτικά, επισημαίνεται ότι σε μελέτες που έχει υλοποιηθεί σε δείγμα φοιτητών, προέκυψε ότι η αποτυχία αυτορρύθμισης ή η μειωμένη ικανότητα αυτής, συνδέεται με ακαδημαϊκή αποτυχία και χαμηλά ποσοστά ευημερίας γενικότερα (Hofner, Busch, & Kartner, 2010).

Σύμφωνα με τους Quinn και Fromme (2010), οι άνθρωποι που είναι σε θέση να ελέγχουν τον εαυτό τους, είναι λιγότερο επιρρεπείς στην ανάπτυξη εξαρτητικών συμπεριφορών. Η αδυναμία αυτορρύθμισης μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις όχι μόνο για τη συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου, αλλά μπορεί να οδηγήσει και στην εμφάνιση διατροφικών διαταραχών. Ειδικότερα, από τις πηγές προκύπτει ότι τα άτομα που σημειώνουν χαμηλές βαθμολογίες σε κλίμακες αυτορρύθμισης οδηγούνται συχνά σε υπερβολική κατανάλωση τροφής και αλκοόλ (Hull & Slone, 2004. Kitsantas, Gilligan, & Kamata, 2003). Μάλιστα, πολλές φορές διαγιγνώσκονται με διατροφικές διαταραχές. Εξάλλου, η αδυναμία ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων λόγω αποτυχίας αυτορρύθμισης, οδηγεί συχνά σε υπερβολική κατανάλωση τροφής αλλά και σε υπέρμετρη επιθυμία για κάπνισμα, ως προσπάθεια ανακούφισης της πίεσης που βιώνουν τα άτομα (Witkiewitz & Villarroel, 2009).



Σε συμπεριφορικού τύπου μελέτες, έχει επισημανθεί πως η αρνητική διάθεση του ατόμου ή η κοινωνική του απόρριψη, μπορεί να λειτουργήσουν ως παράγοντες για την εκδήλωση περιστασιακών επιθετικών συμπεριφορών, ως αδυναμία αποδοχής της ματαίωσης και αποτυχίας κατευνασμού των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει. Τα άτομα αυτά επιζητούν αρκετές φορές την προσοχή και αδυνατούν να διαχειριστούν συναισθηματικά την απόρριψη (Oaten et al. 2008). Η αρνητική επίδραση που έχει η αδυναμία αυτορρύθμισης για τους ανθρώπους, έχει επίσης αποδειχθεί από το γεγονός ότι τους καθιστά ιδιαίτερα ανυπόμονους και αδύναμους να προσηλώνονται σε ένα μακροπρόθεσμο στόχο. Αντίθετα, γίνονται ιδιαίτερα παρορμητικοί και θυσιάζουν τις μελλοντικές τους επιθυμίες για τη βίωση ευχάριστων συναισθημάτων στο άμεσο παρόν (Heatherton & Baumeister, 1996).

Μια άλλη συνέπεια της αποτυχίας αυτορρύθμισης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι η υιοθέτηση εξαρτητικών συμπεριφορών (κάπνισμα, χρήση αλκοόλ, χρήση ναρκωτικών ουσιών). Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι μελέτες που συνδέουν την εξάρτηση από το διαδίκτυο με την αποτυχία αυτορρύθμισης του. Στην επόμενη ενότητα, θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί και έχουν αναδείξει τη σχέση αυτή.

## **2.6 Σχέση αυτορρύθμισης και εθιστικών συμπεριφορών: Ερευνητικά δεδομένα**

Ο λόγος που το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στη μελέτη της σχέσης της αυτορρύθμισης και του εθισμού στο διαδίκτυο, είχε ως σημείο εκκίνησης την πληθώρα των ερευνητικών δεδομένων που συσχετίζαν τις συμπεριφορές εθισμού με την αυτορρύθμιση. Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν την εξάρτηση από το αλκοόλ, τις ναρκωτικές ουσίες, το τσιγάρο και άλλα σε σχέση με την αποτυχία αυτορρύθμισης του ατόμου. Πιο αναλυτικά, η εξάρτηση από τη νικοτίνη και το κάπνισμα, φαίνεται να σχετίζεται με την ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου. Ιδιαίτερα σε περιόδους προσπάθειας διακοπής του καπνίσματος, η αυτορρύθμιση διαδραματίζει καθοριστικότερο ρόλο, ώστε να καταφέρει το άτομο να αντισταθεί στην έντονη επιθυμία του να καπνίσει. Μάλιστα, η αδυναμία διακοπής του καπνίσματος φαίνεται

ότι σχετίζεται με τη λανθασμένη αυτορρύθμιση (mis- regulation) (Patock- Peckham et al., 2001. Sayette, 2004).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες που μελετούν την αυτορρύθμιση σε σχέση με τις διατροφικές διαταραχές. Πιο αναλυτικά, στη μελέτη των Gianini, White και Masheb (2013) εξετάστηκε η σχέση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, της συναισθηματικής υπερφαγίας και της γενικότερης εμφάνισης διατροφικών διαταραχών. Τα αποτελέσματα με μια σειρά από ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης, έδειξαν ότι δυσκολίες που σχετίζονται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων, προέβλεπαν τόσο τη συναισθηματική υπερκατανάλωση τροφής όσο και τη γενικότερη εμφάνιση παθολογίας σε σχέση με τη διαταραγμένη διατροφή. Η έρευνα αυτή τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής αυτορρύθμισης στην υιοθέτηση και διατήρηση συμπεριφορών συναισθηματικής υπερκατανάλωσης φαγητού.

Σε μια άλλη πρόσφατη έρευνα, εξετάστηκε ο ρόλος που διαδραματίζει η αυτορρύθμιση στη σχέση παιδικής κακοποίησης και μετέπειτα εξάρτησης από το αλκοόλ. Σκοπός, επομένως ήταν να διαπιστωθεί εάν οι ατομικές διαφορές στην ικανότητα αυτορρύθμισης, προέβλεπαν την πιθανότητα ή όχι εξάρτησης από το αλκοόλ στην ενήλικη ζωή, έπειτα από ιστορικό παιδικής κακοποίησης. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι η συμπεριφορική αδυναμία αυτορρύθμισης, είχε διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση παιδικής συναισθηματικής κακοποίησης και προβληματικής χρήσης αλκοόλ κατά την ενηλικίωση (Shin, Jiskrova, & Wills, 2018).

## **2.7 Σχέση αυτορρύθμισης και εθισμού στο διαδίκτυο: Ερευνητικά δεδομένα**

Η χρήση του διαδικτύου έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια και έχει γίνει ένα ουσιαστικό μέσο επικοινωνίας που εξυπηρετεί ψυχαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς σκοπούς με μεγάλη επιτυχία. Ωστόσο, παρά τις αναμφίβολες θετικές του παραμέτρους, όλο και αυξανόμενος αριθμός ατόμων παρουσιάζει προβληματική χρήση του ίντερνετ, αφιερώνοντας πάρα πολλές ώρες καθημερινά (Billieux & Van der Linden, 2012). Ανάμεσα στους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την προβληματική χρήση του διαδικτύου ακόμα και με τον εθισμό, είναι οι διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς την ικανότητα αυτορρύθμισης. Αυτή η εστίαση του ενδιαφέροντος στην αυτορρύθμιση, οφείλεται κυρίως στο γεγονός, ότι η προβληματική

χρήση του διαδικτύου, συνήθως εννοείται ως εθισμός στο διαδίκτυο. Έτσι, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση εξαρτητικών συμπεριφορών, διαδραματίζει η έννοια της αυτορρύθμισης (Spada, 2014). Σε σχέση με την εξάρτηση από το διαδίκτυο, αν και δεν υπάρχουν ακόμα και σήμερα επαρκή και ξεκάθαρα ερευνητικά ευρήματα, αρκετές μελέτες αναδεικνύουν μια συσχέτιση ανάμεσα στην αποτυχία αυτορρύθμισης και τον εθισμό στο ίντερνετ. Οι περισσότεροι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι πολλές φορές τα άτομα, αφιερώνουν υπερβολικό αριθμό ωρών στη χρήση του διαδικτύου, αδυνατώντας να ασκήσουν έλεγχο στη συμπεριφορά τους (Young, 2007, 2011).

Πιο αναλυτικά, η μελέτη των LaRose και συνεργατών (2003) προσπάθησε να διερευνήσει, εάν η υπερβολική χρήση του διαδικτύου συνιστά εξάρτηση, συνήθεια ή έλλειμα στην ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 465 φοιτητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια ξεκάθαρη θετική συσχέτιση της αποτυχίας αυτορρύθμισης και της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου. Συγκεκριμένα, από την μελέτη φάνηκε ότι οι φοιτητές που διέθεταν μειωμένη ικανότητα αυτορρύθμισης, αφιέρωναν περισσότερες ώρες στο διαδίκτυο ή έκαναν παθολογική χρήση αυτού.

Η ανεπαρκής αυτορρύθμιση σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου είναι μια κατάσταση στην οποία ο συνειδητός έλεγχος της συμπεριφοράς είναι σχετικά μειωμένος. Με άλλα λόγια, εντοπίζεται μια αδυναμία του ατόμου στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς του, στην αξιολόγηση αυτής της συμπεριφοράς και την αλλαγή προς την επιθυμητή κατεύθυνση, όπως υποστηρίζεται και στη θεωρία του Bandura. Έτσι, ο συνειδητός αυτοέλεγχος είναι μειωμένος. Ως συνέπεια, μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες στη δουλειά, το σχολείο ή τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Billieux & Van der Linden, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα είναι και η έρευνα του Carlan (2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εξέτασε ένα αναθεωρημένο γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο της γενικευμένης προβληματικής χρήσης του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η επιθυμία για κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω του διαδικτύου και η χρήση του διαδικτύου για τη ρύθμιση της διάθεσης, προβλέπουν ανεπαρκή αυτορρύθμιση ως προς τη χρήση του διαδικτύου. Ακολούθως, η ελλιπής αυτορρύθμιση συνιστά ένα σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα σε σχέση με το βαθμό των

αρνητικών αποτελεσμάτων στον οποίο θα οδηγήσει η χρήση του διαδικτύου από τον κάθε άνθρωπο.

Σε μια μεταγενέστερη μελέτη διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της εξάρτησης από τα διαδικτυακά παιχνίδια, της επιθετικότητας, του αυτοελέγχου και των ναρκισσιστικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Η έρευνα συμπεριέλαβε δείγμα 1741 χρηστών παιχνιδιών διαδικτύου, με μέσο όρο ηλικίας τα 21 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια ξεκάθαρη θετική συσχέτιση της επιθετικότητας και των ναρκισσιστικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας με την εξάρτηση από τα διαδικτυακά παιχνίδια. Επίσης, ο αυτοέλεγχος του ατόμου παρουσίασε ισχυρή στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την εξάρτηση από τα παιχνίδια στο διαδίκτυο. Μάλιστα, μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι το μέγεθος του εθισμού στα παιχνίδια διαδικτύου, θα μπορούσε να προβλεφθεί με βάση τα ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την επιθετικότητα και τον βαθμό αυτοελέγχου του ατόμου (Kim, Namkoong, Ku & Kim, 2008).

Σε μια διαδικτυακή έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016, μελετήθηκε η σχέση της αυτορρύθμισης και της εξάρτησης από το κινητό. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 598 συμμετέχοντες, φοιτητές σε δημόσιο πανεπιστήμιο στην Άγκυρα της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της αυτορρύθμισης και της εξάρτησης από τη χρήση του κινητού (Gökçearslan, Mumcu, Haşlamam, & Çevik, 2016). Παρομοίως, σε μια μεταγενέστερη έρευνα, εξετάστηκε η εξάρτηση από τα "έξυπνα κινητά" (smart phone) σε σχέση με τη μοναξιά αλλά και την αυτορρύθμιση του ατόμου. Τα ευρήματα υποστήριζαν ότι η μοναξιά και η ανεπαρκής αυτορρύθμιση του ατόμου, αποτελούν τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στην εξάρτηση από το κινητό. Πιο συγκεκριμένα, η αποτυχία αυτορρύθμισης του ατόμου, παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον εθισμό στο κινητό. Μάλιστα, οι συνέπειες φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα αρνητικές για τις οικογενειακές σχέσεις και την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης με βάση τα παραπάνω ευρήματα, ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό (Mahapatra, 2019).

Στην έρευνα των Błachnio και Przepiorka (2015), μελετήθηκε η εξάρτηση από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook) σε σχέση με την ικανότητα αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης του ατόμου. Το δείγμα αποτελούνταν από 284 άτομα, με μέσο όρο

ηλικίας τα 22 έτη. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν τη σημασία του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης ως προβλεπτικό παράγοντα εθισμού στα κοινωνικά δίκτυα. Ειδικότερα, άτομα που εμφάνιζαν μειωμένη ικανότητα αυτορρύθμισης, φάνηκε ότι ήταν περισσότερο πιθανό να είναι εθισμένοι στο Facebook ή να εμφανίσουν στο μέλλον εξαρτητική συμπεριφορά.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, οι Malavi, Mikaeli, Ghaseminejad, Kazemi και Pourdonya(2018) επιχείρησαν να εξετάσουν τον εθισμό στο διαδίκτυο σε συνάρτηση με την αυτορρύθμιση, το κοινωνικό άγχος και την τοξική διαδικτυακή αυτό-αποκάλυψη σε ένα δείγμα 1.350 φοιτητών. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι η χαμηλή αυτορρύθμιση επηρεάζει αρνητικά τους φοιτητές που έλαβαν μέρος. Πιο συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις φάνηκε τα χαμηλά ποσοστά αυτορρύθμισης συνδέονται με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Με βάση αυτό, οι ερευνητές τόνισαν ότι η αυτορρύθμιση αποτελεί βασικό παράγοντα για την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού. Τέλος, με βάση τα ευρήματα της μελέτης φάνηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και τον βαθμό διαδικτυακής αυτό-αποκάλυψης.

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αδυναμία αυτορρύθμισης ή η χαμηλή ικανότητα αυτής συνδέονται με παθολογική χρήση του διαδικτύου, η οποία πολλές φορές συνεπάγεται με εθισμό. Ο εθισμός στο διαδίκτυο, έχει προεκταθεί και νέες μορφές όπως ο εθισμός στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης ή στα έξυπνα κινητά. Η πλειοψηφία των ερευνών τονίζει την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων, τα οποία θα ενισχύουν την αυτορρύθμιση των χρηστών του διαδικτύου(Mahapatra, 2019. Malavi et al., 2018).

## 2.8 Στρατηγικές ενίσχυσης της αυτορρύθμισης

Από όσα προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της αυτορρύθμισης για την ψυχική και σωματική λειτουργικότητα του ατόμου. Επίσης, διαφάνηκε όχι μόνο η αναγκαιότητα αλλά και οι πολλαπλές συνέπειες που συνεπάγεται η αποτυχία αυτορρύθμισης του ατόμου. Στην παρούσα ενότητα, θα παρουσιαστούν κάποιες στρατηγικές, μέσω των οποίων μπορούν τα άτομα να ενισχύουν την ικανότητα αυτορρύθμισής τους.

Όπως ήδη επισημάνθηκε σε προηγούμενες ενότητες η αυτορρύθμιση συνιστά μια διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται από τη βρεφική μόλις ηλικία. Στη βιβλιογραφία, συναντώνται πολλές παρεμβάσεις με στόχο την εκπαίδευση γονέων σχετικά με την ενίσχυση της αυτορρύθμισης των παιδιών. Ενδεικτικά, στη μελέτη των Sanders και Mazzuccheli(2013) προέκυψε ότι η αυτορρύθμιση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την αυτό-παρακολούθηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο, αλλά και από την αυτό-αξιολόγηση των επιτευγμάτων του. Ακόμη, με βάση την ίδια πηγή η δημιουργία θετικών προσδοκιών ως προς την αλλαγή μπορεί να ενισχύσει την αυτορρύθμιση του ατόμου.

Όσον αφορά τους εθισμούς, σε έρευνα που διεξήχθη το 2017, μελετήθηκαν οι στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης των εφήβων σε σχέση με την εξάρτηση από το διαδίκτυο και από το κινητό. Το δείγμα αποτελούνταν από έφηβους μαθητές, ηλικίας 14 έως 19 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης, διαδραματίζουν μείζονα ρόλο στο εάν ένας έφηβος θα εμφανίσει εξαρτητικές συμπεριφορές ως προς τη χρήση του διαδικτύου ή του κινητού. Μάλιστα, εκείνοι, οι οποίοι δεν είχαν ανεπτυγμένες τέτοιες στρατηγικές, έτειναν να εμφανίζουν περισσότερο συχνά προβληματική χρήση του διαδικτύου ή κινητού (Yildiz, 2017).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι συμβάλλει στην αντιμετώπιση αρκετών προβλημάτων υγείας των ατόμων αλλά και στον περιορισμό και την εξάλειψη εξαρτητικών συμπεριφορών, όπως είναι το κάπνισμα, το αλκοόλ και οι ναρκωτικές ουσίες. Κάποιες από τις στρατηγικές αυτορρύθμισης είναι η στοχοθέτηση, η αυτό-παρακολούθηση(self-observation/self-monitoring), η αυτό-

αξιολόγηση (self-evaluation), η αναζήτηση υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου καθώς και η αναζήτηση πληροφοριών (Vohs & Baumeister, 2016).

Η στρατηγική της στοχοθέτησης, αναφέρεται στην πρόθεση του ατόμου να εκπληρώσει έναν προκαθορισμένο στόχο που επιθυμεί, ορίζοντας ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα κληθεί να τον ολοκληρώσει. Όταν ένα άτομο θέτει συγκεκριμένους στόχους, φαίνεται ότι είναι πιο πιθανό να μπορέσει να αλλάξει τη συμπεριφορά του και να οδηγηθεί στην επιδιωκόμενη κατάσταση (Kitsantas, 2000). Η «αυτό-παρακολούθηση» (self-monitoring), συνιστά μια από τις θεμελιώδεις στρατηγικές αυτορρύθμισης. Η στρατηγική αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί τη συμπεριφορά του και μέσα από αυτό να μπορεί να ασκεί έλεγχο σε αυτήν. Ο πρωταρχικός σκοπός της αυτό-παρακολούθησης είναι η διευκόλυνση της προσωπικής βελτίωσης και της συμπεριφορικής αλλαγής. Η αυτό-παρακολούθηση απαιτεί από κάποιον να παρακολουθεί επιλεκτικά συγκεκριμένες ενέργειες ή γνωστικές διαδικασίες, για να τις ξεχωρίζει από άλλες και να διακρίνει τα αποτελέσματά τους (Zimmerman & Paulsen, 1995). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το άτομο αρχίζει να εντοπίζει τις καταστάσεις αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση, κατά την οποία οδηγείται στην εκδήλωση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, μπορεί να δει πως κάθε φορά που αισθάνεται άγχος, βιώνει έντονη επιθυμία για κάπνισμα ή για υπερβολική κατανάλωση τροφής. Έτσι, μαθαίνει σιγά σιγά μέσω της παρακολούθησης, να ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του, έχοντας επίγνωση του τι τον οδηγεί σε αυτή. Η στρατηγική αυτή εκτός από τις συμπεριφορές εξάρτησης, αξιοποιείται ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά πλαίσια με μεγάλη επιτυχία (Zimmerman & Paulsen, 1995).

Επομένως, μέσω αυτής της στρατηγικής τα άτομα είναι σε θέση να αντιληφθούν πιο αποτελεσματικά την παρούσα συμπεριφορά τους, τους παράγοντες που παρακωλύουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και έτσι να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου. Η αυτό-παρακολούθηση θεωρείται από τους περισσότερους ερευνητές ως η πιο σημαντική δεξιότητα αυτορρύθμισης (De Bruin & Van Gog, 2012).

Σε μια έρευνα που μελετήθηκε η εξάρτηση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αναδείχθηκαν κάποιες στρατηγικές αυτορρύθμισης που συμβάλλουν στον περιορισμό της συμπεριφοράς αυτής. Συγκεκριμένα, αρκετά άτομα επέλεξαν να ορίσουν ένα

συγκεκριμένο χρονικό όριο, που θα ασχολούνται καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επέλεξαν μέρη όπου δεν είχαν πρόσβαση στο ίντερνετ ή χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της αυτό-ομιλίας «*self-talk*», για να υπενθυμίσουν στον εαυτό τους το τι πρέπει να κάνει για να αποφύγει την ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι στρατηγικές ενίσχυσης της αυτορρύθμισης στον περιορισμό τέτοιων συμπεριφορών (Brevers & Turel, 2019).

Συνοψίζοντας, μια άλλη ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική αυτορρύθμισης, είναι η αυτό-αξιολόγηση (*self-evaluation*). Μέσω της στρατηγικής αυτής ορίζεται μια προκαθορισμένη επιδιωκόμενη και επιθυμητή συμπεριφορά. Με αυτό τον τρόπο, είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί η σύγκριση σε σχέση με το πόσο απέχει το άτομο από την επιδιωκόμενη συμπεριφορά, έτσι ώστε να μπορέσει να την πραγματοποιήσει (Sahakyan, Delaney, & Kelley, 2004).

## **Σύνοψη**

Συνοψίζοντας, το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο αφορούσε την αυτορρύθμιση. Αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε προκύπτει ότι πρόκειται για έναν πολυδιάστατο όρο, αφού οι ερευνητές κάνουν λόγο για συμπεριφορική και συναισθηματική αυτορρύθμιση. Εν συντομία, η αυτορρύθμιση θα μπορούσε να ορισθεί ως η ρύθμιση των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορα θεωρητικά μοντέλα της αυτορρύθμισης, με πιο αντιπροσωπευτικό αυτό της Κοινωνικής- Γνωστικής Θεωρίας. Τέλος, η αυτορρύθμιση φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο με διάφορες μορφές εθιστικών συμπεριφορών όσο και με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η αδυναμία αυτορρύθμισης ενός ατόμου συνδέεται με υψηλά ποσοστά διαδικτυακού εθισμού και παθολογικής χρήσης του διαδικτύου γενικότερα.



## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Εισαγωγή

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο εστιάζει στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα επιδιώκεται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «*ψυχοεκπαίδευση*» ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στους στόχους. Στη συνέχεια, επισημαίνονται ορισμένα πεδία εφαρμογής των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, καθώς και η δομή. Ακόμη, επιχειρείται μια παρουσίαση των σταδίων ανάπτυξης των συναντήσεων, ενώ γίνεται και μία σύντομη αναφορά στις τεχνικές που αξιοποιούνται. Στη συνέχεια, μέσα από την παράθεση ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικότερα, αλλά και στο πεδίο των εθισμών και του εθισμού στο διαδίκτυο ειδικότερα. Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται μια παρουσίαση σε ομαδικά προγράμματα που έχουν εφαρμοσθεί σε φοιτητές αναφορικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο.

### 3.1 Ψυχοεκπαίδευση: Ορισμός & Στόχοι

Η έννοια της ψυχοεκπαίδευσης, αν και σχετικά νέα στην Ελλάδα, συνιστά μια ήδη αποδεδειγμένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη σε ποικίλους τομείς μέθοδο, ήδη από τη δεκαετία του 1980. Η ψυχοεκπαίδευση, μετά από πολλά έτη έρευνας και συνεχούς ανάπτυξης, συνιστά πλέον έναν ολόκληρο επιστημονικό κλάδο, συνυφασμένο με την επιστήμη της ψυχολογίας αλλά και της εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τον όρο ιστορικά, η έννοια της ψυχοεκπαίδευσης φαίνεται να υπάρχει πολύ νωρίτερα από την συστηματική χρήση της ίδιας της μεθόδου. Ειδικότερα, υπάρχουν ήδη αναφορές από τη δεκαετία του 1910 από τον Douley, ο οποίος χρησιμοποίησε τους όρους ψυχοθεραπεία και επανεκπαίδευση συνδυαστικά, ώστε να περιγράψει περίπου αυτό που σήμερα ορίζεται ως ψυχοεκπαίδευση. Τις πρώτες αυτές αναζητήσεις του, ακολούθησε μια περίοδος κενή, μέχρι το 1941, όταν εκδόθηκε το βιβλίο του Tomlinson με τίτλο «*The Psychoeducation Clinic*». Ωστόσο, η ψυχοεκπαίδευση και τα οφέλη της έλαβαν μεγάλη

δημοσιότητα και άρχισε να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τη δεκαετία του 1980, χάρη στην Anderson (Bhattacharje et al., 2011).

Οι προσπάθειες που έχουν γίνει ώστε να οριστεί η ψυχοεκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, είναι πολλές και δείχνουν να εξελίσσονται με τη πάροδο του χρόνου και της επιστημονικής ανάπτυξης. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι προγενέστεροι ορισμοί της ψυχοεκπαίδευσης έδιναν έμφαση στη θεραπεία και πρόληψη των ψυχιατρικών διαταραχών. Ένας από τους πρώτους ορισμούς, προκύπτει από την Anderson 1980(, όπ. αναφ. στους Powell, Parker, Weighall, & Harpin ,2021), η οποία ορίζει την ψυχοεκπαίδευση ως μια συμπεριφορική δράση που περιλαμβάνει την αδρή ενημέρωση του ατόμου για τη κατάσταση του (όταν πρόκειται για ασθένεια), τη διαχείριση προβλημάτων, τη καλύτερη επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αλλά και τους φροντιστές. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Goldman(1988) υποστήριξε ότι η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί την εκπαίδευση ενός ατόμου με ψυχιατρικές διαταραχές, η οποία στοχεύει στην αποκατάσταση του ατόμου, μέσα από την εκμάθηση ορισμένων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ψυχοεκπαίδευση δε δίνει έμφαση στη διέγερση του συναισθήματος, αλλά αντίθετα εστιάζει στην τροποποίηση και ρύθμιση της συμπεριφοράς(Goldman, 1988).

Η Brown (2011), που έχει ασχοληθεί εκτενώς με την εργασία σε ομάδες, εστιάζει στο ότι η ψυχοεκπαίδευση προσφέρει μια ευκαιρία στα μέλη μιας ομάδας να ενημερωθούν για ένα ζήτημα που τους απασχολεί και κατ' επέκταση να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων που τους αφορούν. Η ψυχοεκπαίδευση λοιπόν, δεν συνιστά απλά τη συνάθροιση κάποιων ατόμων, αλλά την ουσιαστική σύνδεση τους, που παρέχεται μέσω της κοινής τους πλέον βιωμένης εμπειρίας (που έχει μια συγκεκριμένη διάρκεια), η οποία είναι γεμάτη με ενημέρωση, συναισθήματα και δεξιότητες. Αντίθετα με τη ψυχοθεραπεία, που εστιάζει καθαρά στη μείωση των συμπτωμάτων, η ψυχοεκπαίδευση εστιάζει στην αύξηση της λειτουργικότητας του ατόμου που έχει επηρεαστεί από κάποια ασθένεια ή πρόβλημα και στην υποστήριξη των ατόμων που το περιβάλλουν, δίνοντας τους τη δυνατότητα να διαχειριστούν καθημερινές κρίσιμες καταστάσεις (Hirvikovski et al., 2017). Με βάση τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, η ψυχοεκπαίδευση συνιστά μια θεραπευτική προσέγγιση, η οποία δεν εστιάζει στη διάγνωση. Αντίθετα το περιεχόμενό της αφορά την εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, την ενίσχυση των διαπροσωπικών

σχέσεων, τον έλεγχο των παρορμήσεων και την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Authier, 2012).

Ο ορισμός του Wiedemann (2003), συμφωνεί με αυτόν της Brown (2011) και περιγράφει την ψυχοεκπαίδευση ως τη συστηματική διαδικασία, με διδακτικό και ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα, που είναι σχεδιασμένη να ενημερώνει τα μέλη της ομάδας σχετικά με το ζήτημα που αντιμετωπίζουν και να προάγει τη διαχείριση του ζητήματος αυτού. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μοιάζουν σε πολλά σημεία με αυτές της συμβουλευτικής, κυρίως από την άποψη ότι ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και η ομάδα αναπτύσσεται σαν όλον και μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά (Brown, 2011).

Ανάμεσα στους βασικούς σκοπούς της ψυχοεκπαίδευσης είναι να παρέχει πληροφόρηση για σειρά θεμάτων (τις περισσότερες φορές για κάποια ασθένεια, διαταραχή ή δυσκολία), για τα συμπτώματα, τη πρόγνωση και την έκβαση. Επιπλέον, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες θέτουν σαν σκοπό τους να διορθώνουν τα λάθη ή τις παραλείψεις στην ήδη υπάρχουσα γνώση και να βοηθούν τους συμμετέχοντες να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις για την υγεία και την ευεξία τους. Τέλος, μέσω αυτής της διδακτικής και ταυτόχρονα ψυχοθεραπευτικής εμπειρίας, οι συμμετέχοντες αποκτούν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αποφύγουν μια ενδεχόμενη υποτροπή στη πρότερη κατάσταση που τους προκαλούσε πρόβλημα, γεγονός πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα για άτομα που υποφέρουν από κάποια ψυχική διαταραχή ή χρήση ουσιών (Bhattacharjee et al., 2011).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι πολλές φορές οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζουν σε κλινικό πληθυσμό (Economou, 2015), ενώ σε άλλες περιπτώσεις έχουν χαρακτήρα πρόληψης (Coney, 2004). Συγκεκριμένα, εστιάζουν στην ενδυνάμωση του γενικού πληθυσμού για ένα θέμα ή παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες ατόμων με κάποια ασθένεια, χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτο, γιατί δεν είναι λίγες οι φορές που οι ομάδες δημιουργούνται από τους ίδιους τους ασθενείς και έχοντας την κοινή εμπειρία, τα αποτελέσματα είναι θεαματικά (Srivastava & Panday, 2016).

### 3.2 Πεδία Εφαρμογής Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων

Η ψυχοεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους τομείς της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να συμπεριλάβει οποιοδήποτε ζήτημα της καθημερινότητας απασχολεί τους ανθρώπους, ενώ δεν ασχολείται αποκλειστικά με την ύπαρξη κάποιας ασθένειας ή δυσκολίας. Κατά κύριο λόγο, η βιβλιογραφία εστιάζει σε διαταραχές που περιλαμβάνονται στο Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών (DSM-IV), όπως η σχιζοφρένεια, για την οποία ήδη από το 2003 σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία κ.α.), πάνω από 70% των ειδικών σε ψυχιατρικά θέματα, χρησιμοποιούν την ψυχοεκπαίδευση ως βασικό εργαλείο ενημέρωσης και θεραπείας των ασθενών (Lincoln, Wilhelm, & Nestoriuc, 2007). Άλλες ψυχιατρικές διαταραχές στις οποίες βρίσκει εφαρμογή η ψυχοεκπαίδευση είναι η διπολική διαταραχή (Worall et al., 2018), οι διατροφικές διαταραχές, η κοινωνική φοβία, η κατάθλιψη, το μετατραυματικό στρες, η ενδοοικογενειακή βία, οι αναπτυξιακές διαταραχές (Dixon et al., 2001) και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (Worall et al., 2018).

Πλήθος ερευνών επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε άτομα που έχουν διαγνωσθεί με χρόνιες ασθένειες, όπως καρκινοπαθείς, καρδιοπαθείς, άτομα οροθετικά στον HIV, άτομα με σακχαρώδη διαβήτη και σκλήρυνση κατά πλάκας (Brown, 2011). Ωστόσο, τα παραπάνω δεν αποτελούν αποκλειστικότητα, καθώς οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να προσαρμοσθούν και να σχεδιασθούν ανάλογα, για οποιαδήποτε κατάσταση απαιτεί ενημέρωση, υποστήριξη και εκπαίδευση σε δεξιότητες. Ειδικότερα, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στους καρκινοπαθείς. Τις περισσότερες φορές γίνεται εστίαση στα σωματικά συμπτώματα και παρακωλύονται οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως αυτές δομούνται κάθε φορά από τον εκάστοτε ειδικό, είναι ικανές να αναγνωρίσουν και να ανακουφίσουν εν μέρει τη συναισθηματική ανησυχία και ταυτόχρονα να προάγουν την ευεξία των ασθενών μέσα σε έξι μήνες μετά τη παρέμβαση (Matsuda et al., 2014).

Επίσης, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, φαίνεται να βρίσκουν γόνιμο έδαφος σε μειονοτικές ομάδες της κοινωνίας και αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες για την εκμάθηση δεξιοτήτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Λουκίσα (2018), ο οποίος εφάρμοσε τέτοιου είδους παρεμβάσεις σε

νεαρούς κρατούμενους και τα αποτελέσματα της έρευνας του είναι ενδεικτικά της χρησιμότητας της ψυχοεκπαίδευσης σε σύνθετα περιβάλλοντα, όπως αυτό της φυλακής. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες με τις οποίες δόμησε τις παρεμβάσεις του φάνηκε να ωφελούν όχι μονάχα τους κρατούμενους αλλά και το ίδρυμα σαν σύνολο.

### **3.3 Δομή Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων**

Οι ομάδες δύνανται να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα και με τους επιμέρους στόχους. Δηλαδή, κάποιες εστιάζουν αποκλειστικά στην ενημέρωση για κάποιο ζήτημα, ενώ άλλες στην εκμάθηση δεξιοτήτων ή στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, στις μεγάλες αλλαγές της ζωής κ.α.(Brown, 2011). Η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τους στόχους που θέτει η κάθε ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, η δομή των ομάδων εξαρτάται κυρίως από: 1) το μέγεθος της ομάδας, 2) τη διαχείριση του υλικού, 3) τη διάρκεια της ομάδας, 4) τις ευθύνες και δεξιότητες του συντονιστή καθώς και από 5) τη σοβαρότητα του προβλήματος(Brown, 2011:10).

Αναφορικά με τα μέλη, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να έχουν από 5 έως 100 μέλη, ανάλογα με τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Ettin, Heiman και Kopel(1988), σε μια ομάδα ενηλίκων τα μέλη μπορούν να κυμαίνονται από 5 έως 10, ενώ σε μια ομάδα με παιδιά είναι αποτελεσματικότερο τα μέλη να κυμαίνονται από 4 έως 6 άτομα. Σύμφωνα με τους ίδιους, σε ομάδες με περισσότερα μέλη, η αλληλεπίδραση μπορεί να μην είναι εξίσου αποτελεσματική, ενώ είναι φυσιολογικό ένα ποσοστό των μελών (15-35%) να εγκαταλείπει την ομάδα(Ettin et al., 1988). Η επιλογή των μελών σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα συνιστά εξίσου μια σημαντική διεργασία. Τα μέλη μιας ομάδας μπορεί να διακρίνονται από ομοιογένεια ως προς το πρόβλημα(κάπνισμα, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών), ωστόσο μπορεί να διαφέρουν ως προς την προσωπικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τη διαθεσιμότητα. Ακόμα, οι πηγές επισημαίνουν ότι η ομοιογένεια των μελών ως προς το πρόβλημα δεν καθορίζει την αποτελεσματική έκβαση μιας ομάδας(Ettin et al., 1988). Με βάση αυτά, προτείνεται οι συντονιστές των ομάδων να αξιολογούν τα μέλη μέσα από τη χρήση ατομικών συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Ettin et al., 1988).

Η διαχείριση του περιεχομένου μιας ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον συντονιστή. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων διαμορφώνεται από τον συντονιστή, ενώ σε περιπτώσεις που ο ίδιος δεν διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες μπορεί να προκύψει από άλλες πηγές. Το περιεχόμενο των ομάδων μπορεί να παρουσιαστεί στα μέλη είτε μέσα από διαλέξεις και συζητήσεις είτε μέσα από άλλες τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων (Brown, 2011). Ως προς τη διάρκεια των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, αυτή μπορεί να ποικίλλει από μια συνάντηση με χρονική διάρκεια μιας ώρας έως πολλές συναντήσεις, ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011:32). Πιο συγκεκριμένα, η χρονική διάρκεια των ομάδων κυμαίνεται από 8 έως 20 συναντήσεις με μέσο όρο 8 με 12 συναντήσεις. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι σε περιπτώσεις που η χρονική διάρκεια μιας ομάδας είναι μικρή, η ομάδα τείνει να λάβει τη μορφή παρέμβασης, ενώ ο συντονιστής λαμβάνει περισσότερο τον ρόλο του εμπειρογνώμονα. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη η χρονική διάρκεια των συναντήσεων, ο ρόλος του συντονιστή μετατοπίζεται σε παιδαγωγικό/ συμμετοχικό (Ettin et al., 1988).

Ο συντονιστής της ομάδας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία και την έκβαση αυτής. Αναλυτικότερα, στις αρμοδιότητες του συντονιστή μιας ομάδας συγκαταλέγονται η θέσπιση των στόχων, η συγκρότηση της ομάδας και η παρακολούθηση της πορείας της ομάδας (Brown, 2011:11). Οι συντονιστές θα πρέπει να καθορίζουν τους στόχους των ομάδων πάντα με βάση το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο, ενώ σε περιπτώσεις που δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις να ζητούν πληροφορίες από αρμόδιους φορείς ή ειδικούς ψυχικής υγείας (Brown, 2011). Οι ικανότητες του συντονιστή μιας ομάδας εξαρτώνται από ένα πλήθος παραγόντων. Ενδεικτικά επισημαίνεται ότι οι ικανοί συντονιστές θα πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας, γνώσεις για τη δυναμική των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διακρίνονται από ευαισθησία, γνησιότητα ώστε να είναι σε θέση να προάγουν ένα μαθησιακό περιβάλλον (Brown, 2011. DeLucia-Waack, Kalonder, & Riva, 2014. Ettin et al., 1988).

Τέλος, η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων εξαρτάται και από τη σοβαρότητα του προβλήματος. Δεν εστιάζουν όλες οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στη θεραπεία η τη λύση ενός προβλήματος, όπως οι ομάδες συμβουλευτικής και θεραπείας. Αντίθετα, πολλές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορεί να έχουν ένα προληπτικό χαρακτήρα και όχι θεραπευτικό (διαχείριση θυμού) (Brown, 2011:11).

### **3.4 Στάδια ανάπτυξης των συναντήσεων των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η ύπαρξη δομής προσφέρει ασφάλεια στα μέλη μιας ομάδας, ειδικότερα σε ομάδες παιδιών, ενώ παράλληλα συντελεί στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016:40). Η κάθε συνάντηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων απαρτίζεται συνήθως από τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά το άνοιγμα των συναντήσεων, με βάση το οποίο ο συντονιστής δίνει την ευκαιρία στα μέλη να εκφράσουν απορίες και προσδοκίες για την έκβαση της συνάντησης, ενώ παράλληλα τους ενημερώνει για τους στόχους και το περιεχόμενο αυτής. Στο στάδιο αυτό, ο συντονιστής μπορεί να αξιοποιήσει δομημένες δραστηριότητες, ή την συζήτηση με τα μέλη της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Το δεύτερο στάδιο, αφορά την εργασία. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου επιτυγχάνεται η εξάσκηση των μελών σε διάφορα είδη δεξιοτήτων, τα οποία συνδέονται με τους στόχους της εκάστοτε συνάντησης. Στη συνέχεια, λαμβάνει χώρα το στάδιο της επεξεργασίας. Μέσα από το συγκεκριμένο στάδιο επιτυγχάνεται η επεξεργασία των εμπειριών της ομάδας, ενώ δίνεται στον συντονιστή η δυνατότητα να αξιολογήσει την πορεία και την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης της ομάδας. Έχει συνήθως μικρή χρονική διάρκεια, ενώ μπορεί να υλοποιηθεί είτε γραπτά είτε προφορικά. Τέλος, στα στάδια μιας συνάντησης ολοκληρώνονται με το κλείσιμο. Μέσα από το στάδιο αυτό, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους και τα όσα αποκόμισαν από τη συνάντηση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Έχει παρατηρηθεί ότι σε ομάδες που εξασφαλίζεται μια δομή ως προς τις συναντήσεις, τα μέλη τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά, ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζουν τις δεξιότητες που διδάχθηκαν στην καθημερινή ζωή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

### **3.5 Τεχνικές που αξιοποιούνται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες**

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαφέρουν από τις άλλες ομάδες ως προς τη δομή και τις δραστηριότητες που αξιοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αξιοποιούνται δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν διδακτικό κυρίως

χαρακτήρα(Ettin et al., 1988). Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στο πεδίο των ομάδων διαφέρουν ανάλογα με τον σκοπό, την εμπειρία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών. Μερικές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται ευρέως είναι οι διαλέξεις, οι οποίες για να είναι αποτελεσματικές, δεν θα πρέπει να ξεπερνούν τα 20 λεπτά σε διάρκεια.

Επιπλέον, η συζήτηση είναι μια τεχνική που αξιοποιείται για τους σκοπούς των ομάδων ως μέσο προώθησης της ενεργούς εμπλοκής των μελών και του συντονιστή. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες λαμβάνουν χώρα και διάφορες βιωματικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων(role play), ασκήσεις και προσομοιώσεις. Οι συγκεκριμένες τεχνικές συμβάλουν στην προώθηση της συμμετοχής των μελών, ενώ παράλληλα συντελούν στην ενίσχυση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης( Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003.Brown, 2011). Τέλος, σε πολλές συναντήσεις γίνεται χρήση εποπτικού υλικού όπως τα βίντεο, η προβολή ταινιών και οι παρουσιάσεις υλικού μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα μέσα αυτά παρόλο που είναι αποτελεσματικά, θα πρέπει να αξιοποιούνται με μέτρο, καθώς δεν προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μελών(Brown, 2011: 66).

### **3.6 Αποτελεσματικότητα**

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αποτελούν πια έναν κλάδο βασισμένο σε ενδείξεις και αρκετό ώστε να σταθεί μόνος του στη φροντίδα των ατόμων και τη πρόληψη. Η χρήση τέτοιων μεθόδων είναι σημαντική και παρέχει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Αρχικά, δεν υπάρχουν εμπόδια στη χρήση της ψυχοεκπαίδευσης και δεν απαιτούνται εξειδικευμένα εργαλεία. Η εύκολη προσβασιμότητα λοιπόν, επεκτείνει την εφαρμογή της σε μεγάλο επιστημονικό και γεωγραφικό εύρος (Prost et al., 2013). Η αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι πολλές χώρες ανά τον κόσμο την έχουν εντάξει στο σύστημα υγείας τους. Οι Koelkeck, Andlauer, Jonanovic & Giacco (2015), διαπίστωσαν από την έρευνα τους, ότι 23 χώρες της Ευρώπης (ανάμεσα τους και η Ελλάδα), έχουν εντάξει άμεσα ή έμμεσα της ψυχοεκπαίδευση στο σύστημα υγείας.

Ο βασικότερος δείκτης αποτελεσματικότητας της μεθόδου αυτής, είναι η αξιολόγηση των ίδιων των ατόμων που έκαναν χρήση αντίστοιχων υπηρεσιών.



Πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών, αναδεικνύει τα οφέλη της ψυχοεκπαίδευσης σε διαφορετικούς κλάδους, σε διαφορετικά άτομα, καθώς και σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Έτσι, προκύπτει ότι έχουν ωφεληθεί και άτομα που πάσχουν από κάποια ασθένεια (π.χ. σχιζοφρένεια) καθώς και άτομα που απλά χρειάστηκαν μια ενημέρωση σε σχέση με κάποιο θέμα που τους απασχολούσε (Tatu & Demir, 2021). Ειδικότερα, όσον αφορά για ψυχική υγεία, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι άκρως αποτελεσματικές, αφού η πολυπλοκότητα των διαταραχών αυτών απαιτεί και ποικιλία θεραπευτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον οι ψυχικές διαταραχές, διαπερνούν όλο τον πυρήνα της οικογένειας και γενικότερα της κοινότητας, στην οποία ανήκει το άτομο. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι αρκετές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις λαμβάνουν υπόψη τους τους φροντιστές και τις συνεχείς ανάγκες που προκύπτουν για τους ίδιους (Bhattacharjee et al., 2011).

Συγκεκριμένα, οι Tatu & Demir (2020), μελέτησαν την επίδραση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας σε άτομα με σχιζοφρένεια και τα ευρήματα τους συμφωνούν με αυτά προγενέστερων ερευνών. Ειδικότερα, επεσήμαναν τη σημαντικότητα της παρέμβασης αυτής διότι, οι συμμετέχοντες αύξησαν τα ποσοστά γνώσης που είχαν για την ασθένεια τους, ενώ ο δείκτης της ποιότητας ζωής και ευεξίας φάνηκε επίσης να προάγεται μετά το πέρας των συναντήσεων. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα του Zyto και συναργατών (2020), η οποία μελέτησε άτομα με διπολική διαταραχή και τους φροντιστές των ατόμων αυτών. Για την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε μία ομαδική παρέμβαση 12 συναντήσεων, τα αποτελέσματα της οποίας ανέδειξαν για άλλη μια φορά την ψυχοεκπαίδευση ως μια πολύ βασική πηγή έγκυρης γνώσης, ενώ ταυτόχρονα εντοπίστηκαν μεγαλύτερα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοδιαχείρισης τόσο των ασθενών όσο και των φροντιστών τους. Σημαντική είναι και η αναφορά του Higgins και συναργατών (2020) στην πρόληψη της επανειλημμένης νοσηλείας ατόμων με ψυχικές διαταραχές αλλά και στην ανακούφιση των φροντιστών τους.

Η ψυχοεκπαίδευση, έχει φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική και σε περιπτώσεις ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με διαταραχές της διάθεσης ή αναπτυξιακές διαταραχές. Ειδικότερα, σύμφωνα με την μετά-ανάλυση των Powell, Parker, Weighall, & Harpin (2021), προκύπτει πως οι δράσεις της ψυχοεκπαίδευσης ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά φαίνεται να είναι τα

αποτελέσματα όχι μόνο για τους άμεσα εμπλεκόμενους σε ένα ζήτημα που αφορά μια ασθένεια ή μια δυσκολία, αλλά και για το περιβάλλον τους, το οποίο συμμετέχει ενεργά στη φροντίδα και στη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου διαβίωσης. Αναλυτικότερα, η μελέτη των Hirvikonski και συνεργατών (2017), ενισχύει τα ανωτέρω δεδομένα, σημειώνοντας πως οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν σε άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, έχουν ως αποτέλεσμα τόσο την ικανοποίηση των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με τη διαταραχή αυτή όσο και της οικογένειάς τους.

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν εστιάζουν μονάχα σε κλινικό πληθυσμό. Αντιθέτως, πολλές φορές αξιοποιούνται ως μέσο πρόληψης ή διευκόλυνσης. Για παράδειγμα, η μελέτη των Elemo & Turkum (2019), θέλησε να ερευνήσει τις δυσκολίες προσαρμογής των φοιτητών, όταν φοιτούν σε πανεπιστήμια διαφορετικής χώρας, από αυτήν της καταγωγής τους. Για το σκοπό αυτό, δημιούργησαν ένα ομαδικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, οκτώ εβδομάδων και τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική πρόοδος των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αυτό-αποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα μείωση των επιπέδων στρες που βίωναν τον πρώτο καιρό της προσαρμογής.

Να σημειωθεί τέλος, ότι αν η ψυχοεκπαίδευση και οι επιμέρους δραστηριότητες της δεν χρησιμοποιηθούν σωστά από τον συντονιστή, τότε το αποτέλεσμα μπορεί να είναι αρνητικό για τους συμμετέχοντες. Δηλαδή, δεν αρκεί μονάχα μια απλή μετάδοση γνώσης για ένα ζήτημα ή μια ασθένεια. Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δίνεται έμφαση σε πληθώρα παραγόντων που άπτονται του θέματος, καθώς και στο πως το ίδιο το άτομο βιώνει τη κατάσταση και διαχειρίζεται τα συναισθήματα του (Briere & Scott, 2014).

### **3.7 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικών ομαδικών παρεμβάσεων στο πεδίο των εθισμών**

Με βάση όσα επιστημάνθηκαν παραπάνω, τα ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα έχει βρεθεί ότι επιδρούν θετικά σε ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι η ψυχοεκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή και στο πεδίο των εθισμών και εξαρτήσεων, κυρίως ως μέσο πρόληψης (La Salvia, 1993). Οι

ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που εφαρμόζονται στο πεδίο του εθισμού, συχνά καλούνται να αξιοποιήσουν μη παραδοσιακές τεχνικές, ενώ εστιάζουν στην εκπαίδευση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, τα μέλη ενημερώνονται κυρίως για τις καταχρήσεις και τις συνέπειες αυτών των συμπεριφορών. Ο ρόλος του συντονιστή σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που αφορά τις εξαρτήσεις είναι κυρίως η εκπαίδευση των μελών σε δεξιότητες ζωής(διαχείριση χρημάτων, διατροφή, αυτοάμυνα)(La Salvia, 1993). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση την οποία τα μέλη ενημερώνονται για την κατάσταση που επικρατεί στη ζωή τους, ενώ ο ρόλος του συντονιστή είναι να τους διδάξει τις κατάλληλες δεξιότητες, έτσι ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι την αυτό-φροντίδα τους( La Salvia, 1993).

Ακόμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία βασικός στόχος των ομάδων αυτών είναι η ενημέρωση των μελών για τις ιατρικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις των καταχρήσεων, ενώ σε πολλές περιπτώσεις στοχεύουν στην προετοιμασία του πελάτη για το στάδιο της αποκατάστασης(Martin, Giannandrea, Rogers, & Jonhson, 1996).Οι τεχνικές που αξιοποιούνται συνήθως σε ομάδες ψυχοεκπαίδευσης στο πεδίο των καταχρήσεων είναι η χρήση βίντεο ή άλλων εποπτικών μέσων και οι διαλέξεις(Galanter et al., 1998).

Στη βιβλιογραφία, εντοπίζονται διάφορα ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα, τα οποία αφορούν το πεδίο των εξαρτήσεων. Αρχικά, ένα αντίστοιχο πρόγραμμα είναι αυτό που εφάρμοσε ο Ritchmond και οι συνεργάτες(1986). Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση στόχευε στη διακοπή του καπνίσματος. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 100 καπνιστές. Το πρόγραμμα στόχευε κυρίως στην ενημέρωση των μελών για τις ανεπιθύμητες παρενέργειες της νικοτίνης, οι οποίες προβάλλονταν κυρίως μέσα από εικόνες και εικονογραφημένα βιβλία. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού οι μισοί από τους συμμετέχοντες διατήρησαν την αποχή τους από το κάπνισμα μέχρι και έξι μήνες μετά τη λήξη των συναντήσεων.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση είχε ως στόχο την πρόληψη κατά του καπνίσματος, μέσα από την ενίσχυση της ενσυνειδητότητας(mindfulness). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 123 καπνιστές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν εξίσου

ενθαρρυντικά, αφού φάνηκε ότι μεγάλο ποσοστό των μελών της παρέμβασης διατήρησε τα αποτελέσματα μέχρι και μια εβδομάδα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Ακόμα, από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι αντίστοιχες παρεμβάσεις είναι ικανές να βοηθήσουν τα μέλη να αποκτήσουν τον έλεγχο των παρορμήσεών τους (Bowen & Marlatt, 2009).

Αντίστοιχες ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν υλοποιηθεί και στο πεδίο του εθισμού στο αλκοόλ. Αναλυτικά, οι παρεμβάσεις αυτές υλοποιήθηκαν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων που καταναλώνουν συστηματικά αλκοόλ. Στόχος των παρεμβάσεων αυτών ήταν η μείωση της συχνότητας της κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών και η αποχή από αυτά. Η πλειοψηφία των παρεμβάσεων αυτών αξιοποίησε τεχνικές όπως η προβολή εκπαιδευτικών ταινιών και το μοίρασμα ενημερωτικών φυλλαδίων, με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μελών σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών. Από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών προέκυψε ότι μειώθηκε η ποσότητα κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών στην πλειοψηφία των χρηστών, ενώ αρκετοί από αυτούς διατήρησαν τα αποτελέσματα αυτά για μεγάλο χρονικό διάστημα (Davis et al., 2002. Hulse & Tait, 2002).

### **3.8 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικών ομαδικών παρεμβάσεων στο πεδίο του Εθισμού στο Διαδίκτυο**

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πρόληψη στο πεδίο των εθισμών σε χημικές ουσίες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εφαρμογή της και σε νέες μορφές εθισμού, όπως ο εθισμός στο διαδίκτυο. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ελάχιστα ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του εθισμού στο διαδίκτυο, παρόλο που η βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα εφαρμογής τους (Yildiz, 2017).

Μία έρευνα, η οποία επιχείρησε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τον εθισμό στο διαδίκτυο είναι αυτή των Tas και Ayas (2018). Μέσα από την παρέμβαση αυτή, επιδιώχθηκε η μείωση των αρνητικών συμπτωμάτων που επιφέρει ο εθισμός από το διαδίκτυο. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος

34 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου(12 μαθητές πειραματική ομάδα- 12 ομάδα ελέγχου). Οι υποθέσεις της έρευνας αφορούσαν αφενός τη μείωση των αρνητικών επακόλουθων του διαδικτυακού εθισμού και αφετέρου τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο. Η θεωρητική βάση του προγράμματος στηρίζονταν στις αρχές της Γνωστικής- Συμπεριφορικής θεωρίας, ενώ οι συναντήσεις ανέρχονταν στις 10. Μέσα από τις συναντήσεις καθιερώθηκε η θέσπιση ορισμένων στόχων και κανόνων για τις ομάδες, ενημερώθηκαν τα μέλη για τις έννοιες της κατάθλιψης, του άγχους και του εθισμού στο διαδίκτυο, ενώ εκπαιδεύτηκαν σε ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους(τεχνικές χαλάρωσης). Ακόμα, επιχειρήθηκε η αλλαγή των αντιλήψεων μέσα από τη γνωσιακή αναδόμηση, ενώ στις τελευταίες συναντήσεις οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το πρόγραμμα. Ακολουθήθηκε και μια 3<sup>η</sup> μέτρηση, έτσι ώστε να εξακριβωθεί κατά πόσο διατηρήθηκαν αυτές οι συμπεριφορές 45 μέρες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Τα ευρήματα της μελέτης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τον πληθυσμό των έφηβων μαθητών, αφού φάνηκε ότι τα ποσοστά του εθισμού στο διαδίκτυο μειώθηκαν αισθητά μετά τη λήξη των παρεμβάσεων, ενώ παρέμειναν χαμηλά και μετά τη 3<sup>η</sup> μέτρηση. Παράλληλα, μειώθηκαν και τα αρνητικά συμπτώματα που επιφέρει ο εθισμός στο διαδίκτυο, ενώ τα αποτελέσματα αυτά διατηρήθηκαν και μετά την 3<sup>η</sup> μέτρηση.

Παρομοίως, οι Cholamian, Shahnazi και Hassonzadeh(2019) σχεδίασαν μια ψυχοεκπαιδευτική ομαδική παρέμβαση με στόχο την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο, στην οποία έλαβαν μέρος 120(60 πειραματική- 60 ομάδα ελέγχου) μαθήτριες Λυκείου. Ειδικότερα, η παρέμβαση στόχευε στην ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτυακού εθισμού και στη μείωση του χρόνου χρήσης του διαδικτύου. Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες, από τα οποία φάνηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος εμφάνιζε υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο, ενώ αφιέρωνε παραπάνω από 8 ώρες σε διαδικτυακές δραστηριότητες. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε μέσα από 2 συνεδρίες, ενώ ορισμένες από τις δραστηριότητες στόχευαν στον έλεγχο της διαδικτυακής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και στη διαχείριση του χρόνου. Η έκβαση της παρέμβασης κρίθηκε αποτελεσματική, αφού οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα, φάνηκε να σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά εθισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σε μια μεταγενέστερη έρευνα, ο Dicle(2021) εφάρμοσε ένα ψυχοεκπαιδευτικό ομαδικό πρόγραμμα για τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο, το οποίο απευθύνονταν σε φοιτητές. Η θεωρητική βάση του προγράμματος στηρίζονταν στις αρχές της Κινητοποιητικής Συνέντευξης, ενώ το πρόγραμμα απαρτιζόταν από 10 συναντήσεις, οι οποίες είχαν χρονική διάρκεια περίπου 2 ώρες. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες(πειραματική-ελέγχου). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα κρίθηκε αποτελεσματικό, αφού μειώθηκε αισθητά το ποσοστό του διαδικτυακού εθισμού στη πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Τέλος, αρκετές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πεδίο του εθισμού στο διαδίκτυο εστιάζουν στους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν προβληματική χρήση του διαδικτύου. Μία αντίστοιχη παρέμβαση είναι αυτή του Bueso και συνεργατών(2018). Η παρούσα παρέμβαση είχε διττό σκοπό. Αρχικά, στόχευε στη μείωση του εθισμού στα διαδικτυακά παιχνίδια, ενώ παράλληλα επεδίωκε την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Για τους σκοπούς αυτούς διενεργήθηκαν 2 παρεμβάσεις, η πρώτη αφορούσε τους μαθητές και βασιζόταν στη γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία, ενώ η δεύτερη απευθύνονταν στους γονείς και βασιζόταν στην ψυχοεκπαίδευση. Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, αποτελούνταν από 6 συνεδρίες, μέσα από τις οποίες οι γονείς ενημερώθηκαν για τη φύση και τις αρνητικές επιπτώσεις των εθιστικών συμπεριφορών, βελτίωσαν τις δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα εκπαιδεύτηκαν στο πως να θέσουν όρια γύρω από τη χρήση του διαδικτύου. Ο συνδυασμός των παραπάνω παρεμβάσεων ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικός τόσο για γονείς όσο και για μαθητές.

### **3.9 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο σε φοιτητές**

Η πλειοψηφία των προγραμμάτων πρόληψης του εθισμού στο διαδίκτυο αφορά κυρίως τους έφηβους μαθητές. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες, οι φοιτητές αποτελούν τη δεύτερη ομάδα με τα υψηλότερα ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο(Kandell, 1998). Με βάση τα δεδομένα αυτά, ο Kim(2008) σχεδίασε μια ομαδική παρέμβαση, η οποία απευθύνονταν σε ένα δείγμα 276 φοιτητών, με μέσο όρο ηλικίας τα 24.2 έτη. Στόχος της ομαδικής παρέμβασης ήταν η μείωση του εθισμού στο

διαδίκτυο, μέσα από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η ομαδική παρέμβαση είχε χρονική διάρκεια 5 εβδομάδων και αποτελούνταν από 10 συναντήσεις. Οι στόχοι και το περιεχόμενο των συναντήσεων αφορούσαν την ενημέρωση γύρω από τον εθισμό από το διαδίκτυο, την εξάσκηση σε δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, την θέσπιση στόχων κ.α. Η παρέμβαση φάνηκε να είναι αποτελεσματική, αφού τα ποσοστά του εθισμού μειώθηκαν σημαντικά στους φοιτητές, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης.

Βασιζόμενοι στο Μοντέλο Πεποιθήσεων για την Υγεία(Health Belief Model) οι Maheri, Dol και Sadeghi(2017) σχεδίασαν μια ομαδική παρέμβαση, η οποία στόχευε στην πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο, σε ένα δείγμα 80 φοιτητών Ιατρικής. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της Young(IAT), πριν την έναρξη και 4 μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η ομαδική παρέμβαση κρίθηκε αποτελεσματική αφού μετά τη λήξη, μειώθηκαν τα ποσοστά και ο επιπολασμός του εθισμού στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα ενισχύθηκαν οι γνώσεις των συμμετεχόντων και ο παράγοντας της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ο Zhang και οι συνεργάτες(2020) πραγματοποίησαν μια ομαδική παρέμβαση που στόχευε στη μείωση των συμπτωμάτων της παθολογικής χρήσης του διαδικτύου. Η παρέμβαση βασίζονταν στο μοντέλο της Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση(Solution-Focused Therapy) και απαρτιζόταν από 5 συναντήσεις. Οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην ομαδική παρέμβαση ήταν 27 στο σύνολο, ενώ παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά παθολογικής χρήσης του διαδικτύου. Οι στόχοι των συναντήσεων αφορούσαν την εύρεση εναλλακτικών λύσεων για την παθολογική χρήση του διαδικτύου, την ενημέρωση των μελών για τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει η παθολογική χρήση του διαδικτύου και την αξιοποίηση των δυνατών τους σημείων. Με βάση τα αποτελέσματα, η παρέμβαση κρίθηκε αποτελεσματική, αφού παρατηρήθηκε μείωση των αρνητικών συμπτωμάτων που σχετίζονται με τον εθισμό στο διαδίκτυο.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, ο Alavi και οι συνεργάτες(2021) επιχείρησαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα μιας γνωστικής- συμπεριφορικής ομαδικής παρέμβασης για τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο σε φοιτητές, μέσα από την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Ειδικότερα, στόχος της παρέμβασης αυτής ήταν η βελτίωση των συμπτωμάτων που προκύπτουν από τον εθισμό στο διαδίκτυο. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 50 φοιτητές Ιατρικής συνολικά. Η παρέμβαση αποτελούνταν από

15 συναντήσεις, οι οποίες διαπραγματεύονταν ζητήματα όπως η ενημέρωση σχετικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο, η γνωσιακή αναδόμηση, η μείωση των ψυχικών διαταραχών(κατάθλιψη) και η εξάσκηση σε τεχνικές χαλάρωσης. Άλλες δεξιότητες που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είναι ο σχεδιασμός ενός πλάνου, η εξάσκηση σε δεξιότητες ζωής και επίλυσης συγκρούσεων αντίστοιχα. Τα ευρήματα της μελέτης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Μετά τη λήξη της παρέμβασης παρατηρήθηκε βελτίωση στην ποιότητα της ζωής των συμμετεχόντων καθώς και της ψυχικής τους υγείας γενικότερα.

Τέλος, οι Liu, Ni και Wang(2017), σε μια μετά-ανάλυση επιχείρησαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα 58 παρεμβάσεων που αφορούσαν την πρόληψη και αντιμετώπιση του εθισμού στο διαδίκτυο σε φοιτητές. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 2.878 συμμετέχοντες(φοιτητές). Η μετά-ανάλυση αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα γνωστικών-συμπεριφορικών παρεμβάσεων, ομαδικών συμβουλευτικών παρεμβάσεων καθώς και αθλητικών παρεμβάσεων. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι οι ομαδικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε φοιτητές είναι πιο αποτελεσματικές, ενώ εξίσου αποτελεσματικές είναι και οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στο γνωστικό – συμπεριφορικό μοντέλο.

## **Σύνοψη**

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ψυχοεκπαίδευση αν και στο παρελθόν απευθύνονταν κυρίως σε άτομα που έχουν διαγνωσθεί με κάποια ψυχιατρική διαταραχή, πλέον, λειτουργεί ως μέσο πρόληψης σε διάφορες ομάδες ατόμων. Η αποτελεσματικότητα της αποδεικνύεται από την πληθώρα ερευνών, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο πρόληψης στο πεδίο των εθισμών σε ουσίες. Όσον αφορά τον διαδικτυακό εθισμό, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα ενώ στην Ελλάδα σχεδόν ανύπαρκτα. Ωστόσο, από τα ελάχιστα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία σχετικά με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού παρατηρήθηκε μείωση του εθισμού στους συμμετέχοντες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΚΟΠΟΣ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

### 4.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας & Αναγκαιότητας της έρευνας

Με βάση την ανασκόπηση που προηγήθηκε στις παραπάνω ενότητες προκύπτει ότι η αποτυχία αυτορρύθμισης σχετίζεται με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο (Carlan, 2010. Kim et al., 2008. Mahapatra, 2019. Malavi et al., 2018). Ακόμη, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι φοιτητές εμφανίζουν υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο, λόγω μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι επισημάνθηκαν αναλυτικά στις προηγούμενες ενότητες. Η πλειοψηφία των ερευνών που εξετάζουν τον εθισμό στο διαδίκτυο σε φοιτητές τονίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση της αυτορρύθμισης (Mahapatra, 2019. Malavi et al., 2018). Σκοπός πολλών θεραπευτικών παρεμβάσεων είναι η ενίσχυση της αυτορρύθμισης του ατόμου, ώστε να νιώσει πως επανακτά τον έλεγχο της ζωής του (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008). Ακόμη, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η ψυχοεκπαίδευση και οι ομαδικές παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί σε φοιτητές και στοχεύουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού είναι αποτελεσματικές (Alavi et al., 2021. Cholamian et al., 2019. Dicle, 2021. Zhang et al., 2020).

Παρόλο που έχει τονισθεί η αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων που θα προάγουν την αυτορρύθμιση με στόχο την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ελάχιστα προγράμματα, ενώ η πλειοψηφία από αυτά εστιάζει κυρίως στους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μια ομαδική παρέμβαση, η οποία στόχευε στη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης σε ένα δείγμα 56 μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρέμβαση στόχευε στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών και στη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο, καθώς και στις ώρες που ξοδεύουν οι μαθητές ημερησίως. Αποτελούνταν από 8 συναντήσεις, στις οποίες επιδιώχθηκε η ενημέρωση για τη χρήση του διαδικτύου, η εξάσκηση σε τεχνικές που προάγουν τον αυτοέλεγχο, η εξάσκηση σε τεχνικές χαλάρωσης και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Με βάση τα αποτελέσματα, έπειτα από τη λήξη της παρέμβασης βελτιώθηκε η ικανότητα αυτορρύθμισης των

μαθητών, ενώ παράλληλα μειώθηκαν τα επίπεδα του εθισμού στο διαδίκτυο και οι ώρες που αφιέρωναν σε αυτό (Mun & Lee, 2015).

Αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι ελάχιστα τα ομαδικά προγράμματα που εστιάζουν αποκλειστικά στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης ως μέσο πρόληψης του διαδικτυακού εθισμού. Ένα πρόγραμμα που επιχείρησε κάτι αντίστοιχο είναι αυτό των Zheidi, Divslavar, Morshedi και Alizadeh (2021). Το πρόγραμμα επιχείρησε να ενισχύσει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των φοιτητών, μέσα από την προαγωγή της αυτό-αποτελεσματικότητάς και του αυτοελέγχου. Η παρέμβαση είχε θετική έκβαση, ωστόσο οι ερευνητές επισήμαναν ότι μελλοντικές παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιάσουν στη διεξαγωγή προγραμμάτων που θα στοχεύουν σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα φοιτητών, μιας και στην παρέμβαση αυτή έλαβαν μέρος φοιτητές προερχόμενοι από ένα μονάχα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, μέσα από την εφαρμογή διαδικτυακών παρεμβάσεων, μειώνονται οι γεωγραφικοί περιορισμοί και μπορεί να εξασφαλισθεί δείγμα από διάφορες γεωγραφικές περιοχές (Chebli et al., 2016).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται κυρίως στην εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, απουσιάζει η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών ομαδικών παρεμβάσεων για τον εθισμό στο διαδίκτυο σε φοιτητές, ενώ μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σε φοιτητές τονίζουν την αναγκαιότητα του σχεδιασμού και της εφαρμογής παρεμβάσεων (Frangos, Frangos, & Kiohos, 2014. Koukia, Mangoulia, & Alexiou, 2014). Ακόμα, η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία διαδικτυακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία στοχεύει στην πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης σε φοιτητές.

## 4.2 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διαδικτυακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία αποσκοπούσε στην

πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές.

### 4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαδικτυακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- 1: Αναμένεται η μείωση του συνολικού επιπέδου του εθισμού στο διαδίκτυο καθώς και των επιμέρους διαστάσεων αυτού(*έντονη επιθυμία για χρήση, υπερβολική χρήση, παραμέληση εργασίας, ανυπομονησία, απουσία ελέγχου, παραμέληση κοινωνικής ζωής*) στους φοιτητές της ομάδας παρέμβασης μετά τη λήξη του προγράμματος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- 2: Αναμένεται η ενίσχυση του συνολικού επιπέδου αυτορρύθμισης καθώς και των επιμέρους διαστάσεων αυτής(*λήψη σχετικών πληροφοριών, αυτό-αξιολόγηση, εκκίνηση αλλαγής, αναζήτηση επιλογών, σχεδιασμός, εφαρμογή σχεδίου, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχεδίου*) στους φοιτητές της ομάδας παρέμβασης μετά τη λήξη του προγράμματος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- 3: Αναμένεται η μείωση του συνολικού επιπέδου του εθισμού στο διαδίκτυο καθώς και των επιμέρους διαστάσεων αυτού(*έντονη επιθυμία για χρήση, υπερβολική χρήση, παραμέληση εργασίας, ανυπομονησία, απουσία ελέγχου, παραμέληση κοινωνικής ζωής*) να παραμείνουν σταθερή στους φοιτητές της ομάδας παρέμβασης 1,5 μήνα μετά τη λήξη του προγράμματος, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.
- 4: Αναμένεται η ενίσχυση του συνολικού επιπέδου αυτορρύθμισης καθώς και των επιμέρους διαστάσεων της(*λήψη σχετικών πληροφοριών, αυτό-αξιολόγηση, εκκίνηση αλλαγής, αναζήτηση επιλογών, σχεδιασμός, εφαρμογή σχεδίου, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχεδίου*) να εξακολουθεί παραμείνει σταθερό για την ομάδα παρέμβασης 1,5 μήνα μετά τη λήξη του προγράμματος, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.



## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΣ

### 5.1 Συμμετέχοντες

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος μη-πιθανότητας. Πιο συγκεκριμένα, για τη συγκέντρωση του δείγματος, κοινοποιήθηκε μέσω των κοινωνικών δικτύων μία πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος(βλ. Παράτημα Α) η οποία απευθύνεται σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Συνεπώς, το δείγμα που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα συγκαταλέγεται στα δείγματα ευκολίας(Robson, 2006), ενώ η δειγματοληψία υλοποιήθηκε διαδικτυακά(Παπάνης, 2011).

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 47(N=47) προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με μη τυχαίο τρόπο, στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, οι 24 από τους 47(14 γυναίκες, 10 άνδρες) ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης(51.1%) ενώ οι 23(12 γυναίκες, 13 άνδρες) ανήκαν στην ομάδα ελέγχου(48.9%). Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στη διαδικτυακή παρέμβαση χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των πέντε και των επτά ατόμων αντίστοιχα. Οι 26 από τους 47 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες(55.3%) ενώ οι 21 άνδρες(44.7%), με μέσο όρο ηλικίας τα 21 έτη και τυπική απόκλιση 3.

Αναφορικά με τον τόπο μόνιμη κατοικίας, 15 (31.9%) άτομα του δείγματος δήλωσαν ως τόπο μόνιμης κατοικίας τα Ιωάννινα και 15 (31.9%) την πόλη της Πρέβεζας, ενώ από 2 (4.3%) μοιράστηκαν σε Αλεξανδρούπολη και Ηράκλειο. Ακόμα, 7 άτομα δήλωσαν ως τόπο μόνιμης κατοικίας την Αθήνα(14.9%) και 6 τη Θεσσαλονίκη(12.8%). Τέλος, 2(4.3%) άτομα από το συνολικό δείγμα δήλωσαν ως μόνιμο τόπο κατοικίας την Καρδίτσα (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του τόπου μόνιμης κατοικίας**

	N	%
Ιωάννινα	15	31.9%
Πρέβεζα	15	31.9%
Τόπος μόνιμης κατοικίας Αθήνα	7	14.9%
Θεσσαλονίκη	6	12.8%
Καρδίτσα	2	4.3%

Αλεξανδρούπολη	1	2.1%
Ηράκλειο	1	2.1%
Σύνολο	47	100.0%

Στη συνέχεια, ως προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από 5 διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα(βλ. Πίνακα 2)

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος φοίτησης**

	N	%
Εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης		
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	28	59.6%
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	9	19.1%
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	5	10.6%
Πανεπιστήμιο Πατρών	1	2.1%
Πανεπιστήμιο Κρήτης	4	8.5%
Σύνολο	47	100.0%

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης, 28 (59.6%) από τα 47 άτομα φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ενώ μόλις 1 (2.1%) προέρχονταν από το Πανεπιστήμιο Πατρών, ενώ σχετικά με το τμήμα φοίτησης, 10 (21.3%) άτομα φοιτούσαν σε τμήμα Μαθηματικών, ενώ 1 (2.1%) φοιτούσε σε τμήμα Φιλολογίας Φυσικού ή σε τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Επίσης, 5 (10.6%) άτομα φοιτούσαν εξίσου σε τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Ιατρικής, Φιλοσοφίας και Λογιστικής και Χρηματοοικονομικών(βλ. Πίνακα 3). Ακόμα, από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι 4 άτομα(8,5%) προέρχονταν από τμήμα Νομικής, ενώ άλλα 4(8,5 %) από τμήμα Χημικών Μηχανικών. Τέλος, με βάση τον πίνακα 3, από τα 47 άτομα που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, 3(6,4%) προέρχονταν από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και άλλα 3(6,4%) από τμήμα Ψυχολογίας.

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του τμήματος φοίτησης**

	N	%
Φιλολογία	1	2.1%
Φυσικό	1	2.1%
Νομική	4	8.5%
Μαθηματικό	10	21.3%
Οικονομικών Επιστημών	5	10.6%
Φιλοσοφία	5	10.6%
Τμήμα Φοίτησης Χημικών Μηχανικών	4	8.5%
Ιατρική	5	10.6%
ΠΤΔΕ	3	6.4%
Λογιστική και Χρηματοοικονομικά	5	10.6%
Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία	1	2.1%
Ψυχολογία	3	6.4%
Σύνολο	47	100.0%

Από τον παραπάνω πίνακα(βλ. Πίνακα 4), καταγράφεται ότι στο 2<sup>ο</sup> έτος σπουδών φοιτούσαν 23 (48.9%) φοιτητές, ενώ σε 4<sup>ο</sup> έτος φοιτούν μόλις 3 (6.4%). Σχετικά με το εξάμηνο σπουδών, τα 23 (48.9%) από τα 47 άτομα του δείγματος, βρίσκονταν στο 4<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, ενώ αντίστοιχα, μόνο 3 (6.4%) βρίσκονταν στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο. Ακόμη, 35 (74.5%) από το σύνολο του δείγματος, ανήκαν σε Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ενώ 12 (25.5%) σε κάποιο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Τέλος, ο μέσος όρος βαθμολογίας του συνολικού δείγματος με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο είναι 6.37 με τυπική απόκλιση .97.



**Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του έτους σπουδών, του εξαμήνου σπουδών και του επιπέδου φοίτησης**

		N	%
Έτος Σπουδών	1ο έτος	7	14.9%
	2ο έτος	23	48.9%
	3ο έτος	14	29.8%
	4ο έτος	3	6.4%
	Σύνολο	47	100.0%
Εξάμηνο σπουδών	2ο εξάμηνο	7	14.9%
	4ο εξάμηνο	23	48.9%
	6ο εξάμηνο	14	29.8%
	8ο εξάμηνο	3	6.4%
	Σύνολο	47	100.0%
Επίπεδο φοίτησης	Προπτυχιακό	35	74.5%
	Μεταπτυχιακό	12	25.5%
	Σύνολο	47	100.0%

## 5.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων.
2. Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο (Internet Addiction Test- IAT, Young, 1998).
3. Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης (Self- Regulation Questionnaire – SRQ, Miller & Brown, 1991).

### **5.2.1 Δημογραφικά Στοιχεία**

Για τους σκοπούς της διερεύνησης των δημογραφικών και κοινωνικών στοιχείων σχεδιάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, το οποίο εξετάζει τις ακόλουθες μεταβλητές: 1) φύλο, 2) ηλικία, 3) τόπο μόνιμης κατοικίας, 4) εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης, 5) τμήμα φοίτησης, 6) έτος σπουδών, 7) εξάμηνο σπουδών, 8) επίπεδο σπουδών, και 9) βαθμολογία.

### **5.2.2 Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο (Internet Addiction Test- IAT, Young, 1998)**

Για τη μέτρηση του Εθισμού στο Διαδίκτυο χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου το ερωτηματολόγιο του Εθισμού στο Διαδίκτυο (Internet Addiction Test), το οποίο αποτελεί μια αναθεωρημένη έκδοση του Young's Diagnostic Questionnaire (YDQ) (Laconi, Rodgers, & Chabral, 2014). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ψυχολόγο Kimberly S. Young το 1998. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο εξετάζει κατά πόσο η χρήση του διαδικτύου επηρεάζει την κοινωνική ζωή, την καθημερινότητα του ατόμου, τα συναισθήματα, την ποιότητα ύπνου και την παραγωγικότητά του γενικότερα (Young, 1998).

Ως προς τη σύσταση, το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 20 ερωτήσεις, η απάντηση των οποίων δίνεται μέσα από μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1= σπάνια -5= πάντα). Το συνολικό άθροισμα προκύπτει από το σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Το ανώτατο άθροισμα που μπορεί να προκύψει είναι το 100 ενώ το κατώτερο το 20. Ειδικότερα, για σκορ που κυμαίνονται από 20-39 βαθμούς (μέτρια χρήση) αναφέρονται σε χρήστες που διαθέτουν αυτοέλεγχο και δεν εμφανίζουν προβλήματα λόγω της χρήσης του διαδικτύου. Αντιθέτως, σκορ που κυμαίνονται από 40-70 βαθμούς κάνουν λόγο για προβληματική χρήση του διαδικτύου και για χρήστες που έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρά προβλήματα λόγω του διαδικτύου. Τέλος, τα σκορ που κυμαίνονται από 70 και άνω υποδεικνύουν υπερβολική και παθολογική χρήση του διαδικτύου, η οποία προκαλεί σοβαρά προβλήματα στους χρήστες (Frangos, Frangos, & Sotiropoulos, 2012. Moon et al., 2018).

Όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες, από τις μελέτες προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο έχει μεταφρασθεί και προσαρμοσθεί σε πολλές χώρες της Ασίας και της Ευρώπης, ενώ παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα με τιμές που κυμαίνονται σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach alpha από .82 μέχρι .89 (Frangos et al., 2012. Widyanto, Griffiths, & Brudsen, 2011). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοσθεί και μεταφρασθεί στον ελληνικό πληθυσμό σε ένα δείγμα 151 φοιτητών Ιατρικής, σημειώνοντας ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία και επιφανειακή εγκυρότητα αντίστοιχα .91(Tsimtsiou et al., 2013).

Οι Widyanto & McMurrin(2004) διεξήγαγαν μια παραγοντική ανάλυση, από την οποία προέκυψαν οι ακόλουθες διαστάσεις, οι οποίες αξιοποιήθηκαν και για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης:

**1) Έντονη επιθυμία για χρήση:** Οι χρήστες που σημειώνουν υψηλά ποσοστά σε αυτή την υποκλίμακα αφορούν χρήστες, οι οποίοι εμφανίζουν εξάρτηση από το διαδίκτυο και έχουν επίγνωση ως προς αυτό. Ακόμη, πρόκειται για χρήστες του διαδικτύου, οι οποίοι συχνά αποκρύπτουν από τον κοινωνικό περίγυρο τον εθισμό από το διαδίκτυο, ενώ αξιοποιούν το διαδίκτυο ως μέσο αποφυγής των αρνητικών συναισθημάτων. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην παρούσα υποκλίμακα είναι οι ακόλουθες:10, 12, 13, 15, 19.

**2) Υπερβολική χρήση:** Οι χρήστες που σημειώνουν υψηλά ποσοστά στην παρούσα υποκλίμακα είναι χρήστες που κάνουν υπερβολική χρήση του διαδικτύου, ενώ συχνά αδυνατούν να ελέγξουν τον χρόνο που αφιερώνουν στο διαδίκτυο. Ακόμη, πολλές φορές μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικά συναισθήματα σε περίπτωση που δεν παραμένουν συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην παρούσα υποκλίμακα είναι οι ακόλουθες: 1,2, 14, 18, 20.

**3) Παραμέληση εργασίας:** Οι χρήστες που σημειώνουν υψηλά ποσοστά στην παρούσα υποκλίμακα είναι χρήστες όπου αφιερώνουν υπερβολικό χρόνο στο διαδίκτυο και αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην παραγωγικότητά τους όσο και στις ακαδημαϊκές

ή σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην παρούσα υποκλίμακα είναι οι ακόλουθες: 6, 8, 9.

**4) Ανυπομονησία:** Οι χρήστες που σημειώνουν υψηλά ποσοστά σε αυτή την υποκλίμακα είναι χρήστες, οι οποίοι όταν δεν είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο,ιώθουν μια έντονη επιθυμία να συνδεθούν σε αυτό. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην υποκλίμακα αυτή είναι οι ακόλουθες: 7, 11.

**5) Απουσία ελέγχου:** Οι χρήστες που σημειώνουν υψηλά ποσοστά σε αυτή την υποκλίμακα είναι χρήστες, οι οποίοι παραμένουν συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο παραπάνω από τον θεμιτό χρόνο. Παράλληλα, παρουσιάζουν προβλήματα ως προς τον έλεγχο της χρήσης του διαδικτύου. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην υποκλίμακα αυτή είναι οι ακόλουθες: 5, 16, 17.

**6) Παραμέληση κοινωνικής ζωής:** Τέλος, οι χρήστες με υψηλά σκορ στην υποκλίμακα αυτή, είναι χρήστες που αξιοποιούν το διαδίκτυο ως μέσο κοινωνικής συναναστροφής, ενώ παραμελούν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι ερωτήσεις που υπάγονται στην υποκλίμακα αυτή είναι οι ακόλουθες: 3, 4.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτη, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας τόσο για τη συνολική κλίμακα IAT, όσο και για τις υποκλίμακες εκτιμήθηκε με βάση τον δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα συμμετεχόντων και για τις τρεις μετρήσεις (πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Επιπλέον οι τιμές Cronbach's alpha κυμαίνονται μεταξύ 0.869 έως 0.909 για τη συνολική κλίμακα, σημειώνοντας υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Αναφορικά με τις υποκλίμακες, οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο φαίνεται να είναι αποδεκτές. Στον ακόλουθο πίνακα(βλ. Πίνακα 5) αποτυπώνονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας τόσο για το συνολικό ερωτηματολόγιο όσο και για τις υποκλίμακες.

**Πίνακας 5: Αξιοπιστία Τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο και των υποκλιμάκων του**

	Cronbach's alpha (a)			
	N ερωτήσεων	Πρίν (N=47)	Μετά (N=47)	Follow up (N=47)
Σύνολο IAT	20	0.869	0.909	0.890
1η Έντονη Επιθυμία για χρήση	5	0.640	0.660	0.672
2η Υπερβολική χρήση	5	0.699	0.831	0.798
3η Παραμέληση εργασίας	3	0.652	0.667	0.633
4η Ανυπομονησία	2	0.644	0.684	0.618
5η Απουσία ελέγχου	3	0.662	0.620	0.666
6η Παραμέληση Κοινωνικής ζωής	2	0.639	0.721	0.615

### **5.2.3 Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης (Self - Regulation Questionnaire – SRQ, Miller & Brown, 1991)**

Για τη μέτρηση της αυτορρύθμισης χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης των Miller & Brown(1991). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε το 1991 σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της αυτορρύθμισης. Βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των επτά σταδίων της αυτορρύθμισης, το οποίο έχει προταθεί από τους Miller και Brown. Πρόκειται για ένα αυτό- αναφορικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 63 προτάσεις συνολικά, με βάση τις οποίες ο συμμετέχων σημειώνει κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με βάση μια κλίμακα Likert 5 σημείων(1= διαφωνώ απόλυτα= 5 συμφωνώ απόλυτα). Οι 26 από τις 63 προτάσεις χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντίστροφης βαθμολόγησης(Gavora, Jakešová, & Kalenda, 2015) Το σκορ προκύπτει από το σύνολο των απαντήσεων, ενώ με βάση το σκορ που σημειώνει ο κάθε συμμετέχων κατατάσσεται στις εξής κατηγορίες(Aubrey, Brown & Miller, 1994) :1) Για σκορ από 239 και άνω: Υψηλή ικανότητα αυτορρύθμισης,2) Για σκορ από 214-238: Μέτρια ικανότητα αυτορρύθμισης,

3) Για σκορ μικρότερο από 213: Χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εννοιολογικής κατασκευής με τιμές που κυμαίνονται από .91 έως .94. Τέλος, το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τη μελέτη των Aubrey, Brown & Miller παρουσιάζει και ισχυρή συγκλίνουσα εγκυρότητα. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό, επομένως για τους σκοπούς της μελέτης το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και στη συνέχεια ξανά στην αγγλική γλώσσα από την ερευνήτρια με τη βοήθεια μιας έμπειρης μεταφράστριας.

Οι 63 ερωτήσεις συνθέτουν τις επτά ακόλουθες υποκλίμακες οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης (Aubrey, Brown, & Miller, 1994):

- 1) Λήψη σχετικών πληροφοριών:(1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 57)
- 2) Αξιολόγηση πληροφοριών/Αυτό-αξιολόγηση:(2, 9, 16, 23, 30, 37, 44, 51, 58).
- 3) Εκκίνηση αλλαγής:(3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52,59).
- 4) Αναζήτηση επιλογών:(4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53, 60).
- 5) Σχεδιασμός:(5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54, 61).
- 6) Εφαρμογή σχεδίου:(6, 13,20, 27, 34, 41, 48, 55, 62).
- 7) Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχεδίου: (7,14, 21, 28, 35,42,49, 56, 63).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας τόσο για τη συνολική κλίμακα SRQ, όσο και για τις υποκλίμακες εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα συμμετεχόντων και για τις τρεις μετρήσεις (πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Όπως φαίνεται από τον παρακάτω

πίνακα(βλ. Πίνακα 6) οι τιμές Cronbach's alpha κυμαίνονται μεταξύ 0.798 έως 0.897 για τη συνολική κλίμακα, ενώ είναι ικανοποιητικές και για τις 7 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Στον παρακάτω πίνακα(βλ. Πίνακα 6) καταγράφονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

**Πίνακας 6: Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και των υποκλιμάκων του**

	Cronbach's alpha (a)			
	N ερωτήσεων	Πριν (N=47)	Μετά (N=47)	Follow up (N=47)
Σύνολο SRQ	63	0.798	0.897	0.846
1η Λήψη σχετικών πληροφοριών	9	0.647	0.632	0.688
2η Αυτό-αξιολόγηση	9	0.680	0.631	0.675
3η Εκκίνηση Αλλαγής	9	0.680	0.659	0.622
4η Αναζήτηση επιλογών	9	0.669	0.742	0.609
5η Σχεδιασμός	9	0.653	0.768	0.701
6η Εφαρμογή σχεδίου	9	0.655	0.688	0.631
7η Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχεδίου	9	0.641	0.698	0.682

## 5.3 Ερευνητική Διαδικασία

### 5.3.1 Πιλοτική έρευνα

Η ερευνητική διαδικασία που έλαβε χώρα για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης χωρίζεται σε δύο φάσεις: α) την πιλοτική και β) την κύρια έρευνα. Αναλυτικά, η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα μεταξύ Δεκεμβρίου και Ιανουαρίου του έτους 2020-2021, έπειτα από τη συγκατάθεση του επιβλέποντα καθηγητή. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν χώρα στην πιλοτική έρευνα ανέρχονταν στους 10 προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των

φοιτητών από την ερευνήτρια, ενώ τους δόθηκε το χρονικό περιθώριο των επτά ημερών για να τα συμπληρώσουν. Κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> συνάντησης η ερευνήτρια συζήτησε με τους συμμετέχοντες για το χρόνο συμπλήρωσης των ερευνητικών εργαλείων και τους γενικότερους σκοπούς της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μέσος όρος συμπλήρωσης των ερευνητικών εργαλείων διήρκησε περίπου 40 λεπτά. Μετά τη λήξη της πιλοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες δεν εξέφρασαν απορίες σχετικά με το περιεχόμενο και τις ερωτήσεις των ερευνητικών εργαλείων, ενώ εξέφρασαν θετικές απόψεις για το περιεχόμενο της παρέμβασης. Από την πιλοτική έρευνα, τροποποιήθηκε μονάχα η χρονική διάρκεια της τελευταίας συνάντησης, η οποία αρχικά είχε σχεδιαστεί να διαρκεί περίπου μία ώρα, ενώ στο τέλος χρειάστηκαν περίπου τριάντα λεπτά επιπλέον. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην πιλοτική φάση της έρευνας εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα, καθώς δεν έλαβαν μέρος στη 3<sup>η</sup> μέτρηση.

### **5.3.2 Κύρια έρευνα**

Η κύρια έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο του 2020 έως τον Ιούνιο του 2021. Αναλυτικότερα, η έρευνα απευθύνονταν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και αφορούσε την εφαρμογή μιας διαδικτυακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού. Αρχικά, όσοι ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση(βλ. Παράρτημα Α) συνομίλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφωνικώς με την ερευνήτρια με σκοπό την ενημέρωσή τους για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες, πριν λάβουν μέρος στην έρευνα ενημερώθηκαν ότι θα πρέπει να έχουν εγκαταστήσει την εφαρμογή τηλε-διάσκεψης Skype, να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το έντυπο συναίνεσης(βλ. Παράρτημα Α) και να το αποστείλουν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ερευνήτριας. Οι συμμετέχοντες που ολοκλήρωσαν τα παραπάνω βήματα χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε μέρος στην παρέμβαση. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι στην πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ανταποκρίθηκαν θετικά άτομα, τα οποία τελικά δεν θέλησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα είτε λόγω περιορισμένου χρόνου είτε λόγω δυσκολιών πρόσβασης στο διαδίκτυο.



Τόσο οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης όσο και οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια τρεις φορές. Η 1<sup>η</sup> μέτρηση έλαβε χώρα μια εβδομάδα πριν την εφαρμογή της διαδικτυακής παρέμβασης, ενώ η 2<sup>η</sup> μια εβδομάδα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η 3<sup>η</sup> μέτρηση έλαβε χώρα περίπου 1,5 μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Όσοι συμμετέχοντες δεν έλαβαν μέρος στη 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα της έρευνας. Τα χρονικά διαστήματα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν ίδια για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Τέλος, η εφαρμογή της παρέμβασης δεν έλαβε χώρα τα ίδια χρονικά διαστήματα στις 4 ομάδες, λόγω αδυναμίας εύρεσης δείγματος.

#### **5.4 Η διαδικτυακή παρέμβαση**

Η παρέμβαση στόχευε στην πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο, στη μείωση του εθισμού σε περίπτωση ενδεχόμενου εθισμού και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Αποτελούνταν από 6 συναντήσεις, οι οποίες υλοποιούνταν μέσα 3 εβδομαδιαίες συναντήσεις (Δευτέρα, Τετάρτη, Παρασκευή) στο χρονικό διάστημα δυο εβδομάδων με χρονική διάρκεια περίπου εξήντα λεπτά, με εξαίρεση τη τελευταία συνάντηση, η οποία είχε χρονική διάρκεια περίπου μία ώρα και τριάντα λεπτά. Οι συναντήσεις υλοποιήθηκαν διαδικτυακά (μέσω της πλατφόρμας τηλε-διάσκεψης Skype) λόγω συνθηκών πανδημίας, ενώ υλοποιούνταν κυρίως απογευματινές ώρες. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Οι 2 ομάδες αποτελούνταν από 5 μέλη, ενώ οι άλλες δύο ομάδες από 7 μέλη. Ο συντονισμός των ομάδων πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια.

Η δομή και οι δραστηριότητες της παρέμβασης βασίστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η δομή της παρέμβασης προσαρμόστηκε στις ανάγκες μιας διαδικτυακής παρέμβασης, ενώ βασίστηκε σε αντίστοιχα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στο εξωτερικό (Mun & Lee, 2015. Yang & Kim, 2018. Youn & Sook, 2015). Η παρέμβαση βασίστηκε κυρίως στις αρχές της γνωστικής-συμπεριφορικής θεωρίας, η οποία με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε να είναι από τις πιο αποτελεσματικές μορφές θεραπείας του εθισμού στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, μέσα από την παρέμβαση επιχειρήθηκε η ενημέρωση γύρω από τον εθισμό στο διαδίκτυο, η εξάσκηση σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, η

εξάσκηση σε τεχνικές διαχείρισης άγχους, η θέσπιση στόχων, η εξάσκηση στην αυτό- παρατήρηση και η αυτό-αξιολόγηση των στόχων. Μερικές από τις δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ άλλες προήλθαν αυτούσιες ή τροποποιημένες από βιβλιογραφικές πηγές με αντίστοιχο υλικό(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Η κάθε συνάντηση ήταν δομημένη με βάση τέσσερα στάδια: το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο( Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Στη συνέχεια, στον πίνακα 7 αναγράφονται οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση.

**Πίνακας 7: Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση**

<b>Συνάντηση</b>	<b>Θεματική Ενότητα</b>	<b>Στόχοι Συνάντησης</b>
1 <sup>η</sup>	<b>«Γνωριμία &amp; Θέσπιση Κανόνων»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνωριμία μελών της ομάδας.</li> <li>• Θέσπιση κανόνων.</li> <li>• Έκφραση προσδοκιών από την ομάδα.</li> </ul>
2 <sup>η</sup>	<b>«Ο Εθισμός στο Διαδίκτυο»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενημέρωση μελών σχετικά με τους όρους «εθισμός στο διαδίκτυο» &amp; «αυτορρύθμιση».</li> <li>• Αναγνώριση συμπτωμάτων εθισμού στο διαδίκτυο.</li> <li>• Εξάσκηση στην ικανότητα αυτοπαρατήρησης.</li> </ul>
3 <sup>η</sup>	<b>«Μένουμε Δικτυωμένοι αλλά όχι εθισμένοι»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξάσκηση μελών στην αυτό-αξιολόγηση.</li> <li>• Θέσπιση στόχων σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.</li> <li>• Αντικατάσταση διαδικτύου με «off line» δραστηριότητες.</li> </ul>

4 <sup>η</sup>	« <b>Διαχείριση Άγχους</b> »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανόηση περιεχομένου της έννοιας «άγχος».</li> <li>• Αναγνώριση συμπτωμάτων.</li> <li>• Εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης.</li> </ul>
5 <sup>η</sup>	« <b>Βελτιώνοντας την επικοινωνία</b> »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων.</li> <li>• Αναγνώριση της διαφοράς ανάμεσα στην απρόσωπη επικοινωνία μέσω διαδικτύου και στην πρόσωπο- με πρόσωπο επικοινωνία.</li> <li>• Εκμάθηση τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων.</li> </ul>
6 <sup>η</sup>	« <b>Θέτουμε νέους στόχους αποχαιρετώντας την ομάδα!</b> »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θέσπιση νέων στόχων.</li> <li>• Να εκφράσουν τα μέλη όσα αποκόμισαν από την ομάδα.</li> <li>• Αξιολόγηση παρέμβασης.</li> <li>• Αποχαιρετισμός μελών.</li> </ul>

## 5.5 Αναλυτική παρουσίαση των επιμέρους συναντήσεων της διαδικτυακής παρέμβασης

1<sup>η</sup> Συνάντηση: (60')

### «Γνωριμία και θέσπιση κανόνων»

Στόχοι:

- ✓ Ενημέρωση μελών για τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος.
- ✓ Γνωριμία μελών μεταξύ τους και με τη συντονίστρια.
- ✓ Διαμόρφωση κανόνων.
- ✓ Έκφραση προσδοκιών για την έκβαση της ομάδας .

**Άνοιγμα:** Η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη στη διαδικτυακή συνάντηση και ζητάει από το κάθε μέλος να εκφράσει πως νιώθει με μια λέξη. Συμμετέχει και η ίδια η συντονίστρια (5').

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (5') :** «Ενημέρωση των μελών σχετικά με το πρόγραμμα»

Η συντονίστρια επιχειρεί μια σύντομη ενημέρωση σχετικά με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος(3').

**Επεξεργασία:** Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν τυχόν απορίες σχετικά με τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω(2') .

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα(30') :** «Ιστορίες Ονομάτων»

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010:103)

Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να παρουσιάσουν στην ολομέλεια την ιστορία του ονόματός τους. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στη γνωριμία των μελών καθώς και στην ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ζητείται από τα μέλη να παρουσιάσουν στην ομάδα την προσωπική τους ιστορία σχετικά με το όνομά

τους σε διάρκεια περίπου πέντε(5) λεπτών(προέλευση ονόματος, εάν τους αρέσει το όνομά τους, εάν έχουν κάποιο υποκοριστικό κ.α.). Στη δραστηριότητα συμμετέχει και η συντονίστρια, η οποία ξεκινάει να παρουσιάζει πρώτη την ιστορία του ονόματός της. **Επεξεργασία:** Η συντονίστρια ρωτάει τα μέλη εντυπώσεις για το πώς τους φάνηκε η δραστηριότητα, εάν έμαθαν κάτι καινούργιο, ή εάν υπάρχουν κοινά σημεία σε ορισμένες ιστορίες.(5').

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα(15'): «Οι προσδοκίες μου από την ομάδα»**

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010:104)

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν ο καθένας με τη σειρά από μια προσδοκία για την πορεία της ομάδας(10') καθώς και να εκφράσουν τί θα ήθελαν και δεν θα ήθελαν να συμβεί κατά την έκβαση της ομάδας.

**Επεξεργασία:** Όταν ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία, η συντονίστρια εκφράζει τις δικές της προσδοκίες και ζητάει από τα μέλη αν θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο(5').

## **Συζήτηση- Κλείσιμο(5')**

Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους από την πρώτη συνάντηση, ενώ κάνει μια σύντομη εισαγωγή για τα όσα θα ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της 2<sup>ης</sup> συνάντησης.

## **Αποτίμηση 1<sup>ης</sup> συνάντησης**

Κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> συνάντησης τα μέλη έδειξαν ενθουσιασμό και προσμονή για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης τους σχετικά με το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος, τα μέλη έδειξαν ενθουσιασμό, κυρίως ως προς το θέμα «εθισμός στο διαδίκτυο». Αναφορικά με τον βαθμό αυτό-αποκάλυψης παρατηρήθηκε ότι ορισμένα μέλη εξέφραζαν σε μεγαλύτερο βαθμό απορίες, ή πληροφορίες στην εκάστοτε δραστηριότητα, ενώ άλλα δίσταζαν περισσότερο. Τέλος, αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι λόγω του ότι η

παρέμβαση υλοποιήθηκε διαδικτυακά, πολλά μέλη παρουσίαζαν προβλήματα με τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο, κάτι που συνεχίστηκε και σε επόμενες συναντήσεις.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση :(60')**

### **«Ο εθισμός στο Διαδίκτυο»**

#### **Στόχοι:**

- ✓ **Ενημέρωση των μελών σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο του Εθισμού στο Διαδίκτυο & της Αυτορρύθμισης.**
- ✓ **Ευαισθητοποίηση των μελών σχετικά με τα αίτια, τα διαγνωστικά κριτήρια, τα συμπτώματα και τις αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτύου.**
- ✓ **Εξάσκηση στην αυτό-παρατήρηση σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.**

**Άνοιγμα:** Η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη στη διαδικτυακή συνάντηση, ενώ παράλληλα κάνει και μια αναφορά στα όσα προηγήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση, ενώ αναφέρει συνοπτικά τους στόχους της 2<sup>ης</sup> συνάντησης. Στη συνέχεια, ζητάει από το κάθε μέλος να εκφράσει πως νιώθει με μια λέξη. Συμμετέχει και η ίδια συντονίστρια (5').

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα(15'): «Καταιγισμός Ιδεών»**

Η συντονίστρια ζητά από τα μέλη να γράψουν σε ένα αρχείο word μια πρόταση που τους έρχεται αυτόματα στο μυαλό για το τι είναι εθισμός στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, ζητάει από τα μέλη να διαβάσουν ο καθένας με τη σειρά του την πρόταση που έγραψαν(5').**Επεξεργασία(10')**: Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να συζητήσουν τα εξής:

α) Τι συμπεραίνουμε σχετικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο;

β) Πως επηρεάζει τη ζωή μας;

## **2<sup>η</sup> δραστηριότητα(30’): «Εισαγωγή στην έννοια του εθισμού στο διαδίκτυο & της αυτορρύθμισης»**

Η συντονίστρια παρουσιάζει μέσω του λογισμικού power point υλικό(βλ. Παράρτημα), στο οποίο απεικονίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την έννοια του εθισμού στο διαδίκτυο(ορισμός, διαγνωστικά κριτήρια και συμπτωματολογία)καθώς και την αποσαφήνιση του όρου «αυτορρύθμιση». Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν τα μέλη σχετικά με τη νέα μορφή εθισμού, το διαδίκτυο, καθώς και να ενημερωθούν για το ρόλο και το περιεχόμενο της αυτορρύθμισης.(20’).**Επεξεργασία(10’):** Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να τις εκφράσουν τυχόν απορίες και προκαλεί συζήτηση σχετικά με τα όσα παρουσιάστηκαν.

**Ανάθεση εργασίας για το σπίτι(5’):** Η συντονίστρια προωθεί στα μέλη ένα αρχείο «ημερολόγιο καταγραφής ημερήσιας χρήσης του διαδικτύου» και τους ζητάει να καταγράψουν τις ώρες που ξοδεύουν σε καθημερινή βάση στο διαδίκτυο, καθώς και τις ιστοσελίδες τις οποίες επισκέπτονται. Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εξασκηθούν στην ικανότητα αυτό-παρατήρησης, η οποία συντελεί στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης.

### **«Ημερολόγιο καταγραφής ημερήσιας χρήσης του Διαδικτύου»**



**Παρακαλώ, σημειώστε τα παρακάτω, συμπληρώνοντας τον πίνακα.**

Ημερομηνία	Ώρες που ξόδεψα στο διαδίκτυο συνολικά	Ιστοσελίδες που επισκέφθηκα

**Κλείσιμο(5')**: Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν τι τους έκανε εντύπωση από τη σημερινή συνάντηση και πώς φεύγουν από αυτή.

### Αποτίμηση 2<sup>ης</sup> συνάντησης

Κατά τη διάρκεια της 2<sup>ης</sup> συνάντησης, επιχειρήθηκε η ενημέρωση των μελών σχετικά με τον εθισμό στο διαδίκτυο και τις αρνητικές του επιπτώσεις, καθώς και για τον ρόλο της αυτορρύθμισης. Ορισμένα μέλη παρουσίασαν μια δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων εννοιών, καθώς δεν προέρχονταν από σχολές που έχουν εξετάσει αντίστοιχα ζητήματα. Ωστόσο, όλα τα μέλη έδειξαν ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, ενώ παράλληλα, κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας, στην ερώτηση της συντονίστριας (*Πως επηρεάζει το διαδίκτυο τη ζωή μας;*) αναδείχθηκαν διάφορα ενδιαφέροντα ζητήματα, σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της κατάχρησης του διαδικτύου.

### 3<sup>η</sup> Συνάντηση: (60')

**«Μένουμε Δικτυωμένοι αλλά όχι Εθισμένοι»**

#### Στόχοι

- ✓ Να εξασκηθούν τα μέλη στην ικανότητα αυτό-αξιολόγησης.
- ✓ Να θέσουν νέους στόχους σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.



✓ **Να βρουν εναλλακτικές δραστηριότητες «off line».**

**Ανοιγμα(7’):** Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη, να αναφέρουν ο καθένας με τη σειρά του πως νιώθουν με μια λέξη. Στη συνέχεια, πραγματοποιεί μια σύντομη ανακεφαλαίωση των όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση και μια σύντομη εισαγωγή για το περιεχόμενο της παρούσας συνάντησης.

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα(30’) :«Θέτοντας νέους στόχους σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου».**

**1<sup>ο</sup> στάδιο(10’):** Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να έχουν μπροστά το αρχείο Word που συμπλήρωσαν σχετικά με το χρόνο που ξοδεύουν στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, προτρέπει τα μέλη να μοιραστούν με την ομάδα το πόσο ικανοποιημένοι είναι σχετικά με τον χρόνο που ξοδεύουν στο διαδίκτυο, καθώς και τους λόγους που επισκέπτονται το διαδίκτυο κυρίως(ψυχαγωγία, ενημέρωση, εκπαίδευση κ.α.) Η δραστηριότητα αυτή θέτει ως στόχο της την εξάσκηση στην ικανότητα αυτό-παρατήρησης και αυτό-αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, η συντονίστρια επισημαίνει στα μέλη ότι θα μοιραστούν με την ομάδα όσες πληροφορίες επιθυμούν.

**2<sup>ο</sup> στάδιο(15’) :** Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, η συντονίστρια προτρέπει τα μέλη να γράψουν στο ίδιο αρχείο τους προσωπικούς στόχους τους σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου. Προτρέπει τα μέλη να γράψουν όσο περισσότερους στόχους μπορούν χωρίς να σκέφτονται ιδιαίτερα. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, προτρέπει τα μέλη να ιεραρχήσουν τους στόχους τους, ανάλογα με τις προτεραιότητες που έχουν για αυτούς.

**Επεξεργασία(5’):** Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους σχετικά με την παραπάνω δραστηριότητα, σχετικά με το πόσο εύκολο ήταν να καταγράψουν και να θέσουν προτεραιότητες σχετικά με τους στόχους τους κάνοντας την ερώτηση(- Θα ήθελε κάποιος να μιλήσει;).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα(15’) : «Off-line Δραστηριότητες».**

Η συντονίστρια, προωθεί στα μέλη ένα αρχείο Word, στο οποίο καλούνται να καταγράψουν ο καθένας (5) «*Off-line*» δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τις διαδικτυακές δραστηριότητες(5').Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, ζητάει από τα μέλη να παρουσιάσουν ο καθένας με τη σειρά του τις δραστηριότητες που κατέγραψε(5').

**Επεξεργασία(5')**: Η συντονίστρια προτρέπει τα μέλη να παρατηρήσουν ομοιότητες σχετικά με τις δραστηριότητες που προτάθηκαν και πόσο χρήσιμες βρήκαν τις δραστηριότητες που προτάθηκαν από τα υπόλοιπα μέλη.



**«Ας αντικαταστήσουμε τις on-line δραστηριότητες με off-line δραστηριότητες!»**

Παρακαλώ, συμπληρώστε παρακάτω (5) δραστηριότητες, που πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν το διαδίκτυο.

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....
- 5).....

**Κλείσιμο(8')**: Η συντονίστρια ζητάει από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους από τη παρούσα συνάντηση(5'). Στη συνέχεια, τους ζητάει να κλείσουν τα μάτια τους για λίγο και να αναπνεύσουν βαθιά χαλαρώνοντας. Τέλος, τους ζητάει να ανοίξουν τα μάτια τους επισημαίνοντας τη λήξη της συνάντησης(3').

### **Αποτίμηση 3<sup>ης</sup> συνάντησης**

Μέσα από την 3<sup>η</sup> συνάντηση αναδύθηκαν σημαντικά θέματα, τα οποία προβληματίσαν τους συμμετέχοντες. Αρχικά, μέσα από την αυτό -παρακολούθηση, πολλοί από αυτούς αντιλήφθηκαν ότι ξοδεύουν αρκετές ώρες στο διαδίκτυο. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αξιοποιούσε το διαδίκτυο κυρίως για σκοπούς ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με βάση την 1<sup>η</sup> δραστηριότητα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επισκέπτονταν αρκετά συχνά ιστοσελίδες που αφορούσαν τα κοινωνικά δίκτυα( Facebook, Instagram), καθώς και εκπαιδευτικές πλατφόρμες, μιας και τα μαθήματα τους λόγω συνθηκών πανδημίας υλοποιούνταν διαδικτυακά. Αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε ότι αποτελούσε μια από τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, ενώ προτάθηκαν κοινές δραστηριότητες από πολλά μέλη. Ακόμη, μέσα από αυτή την δραστηριότητα αρκετά μέλη συνειδητοποίησαν ότι έχουν παραμελήσει αρκετές αγαπημένες ασχολίες και δραστηριότητες, λόγω της ασχολίας τους με το διαδίκτυο.

### **4<sup>η</sup> Συνάντηση:( 60')**

#### **«Διαχείριση Άγχους»**

#### **Στόχοι:**

- ✓ Να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες το περιεχόμενο της έννοιας «στρες».

- ✓ Να αντιληφθούν ότι τα υψηλά ποσοστά άγχους συνδέονται με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου.
- ✓ Να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα του άγχους.
- ✓ Να εξασκηθούν στην διαχείριση του άγχους μέσα από την εκμάθηση τεχνικών.

**Άνοιγμα(10')** : Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να της πουν πως νιώθουν με μια λέξη(5'). Στη συνέχεια, πραγματοποιεί μια ανακεφαλαίωση στα όσα προηγήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση και μια εισαγωγή στα όσα θα ακολουθήσουν στη παρούσα συνάντηση(5').

### **1η Δραστηριότητα(15') : «Κατανοώντας το άγχος»**

Η συντονίστρια κάνει μια εισαγωγή σχετικά με τον όρο του άγχους και το πως συνδέεται με τον εθισμό στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, η συντονίστρια επισημαίνει ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους πολλές φορές σχετίζονται με υψηλά ποσοστά διαδικτυακού εθισμού, αφού αρκετοί νέοι φαίνεται ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως «πηγή ανακούφισης» από το καθημερινό στρες και τα προβλήματα. Στη συνέχεια, μοιράζει ένα έντυπο(βλ. Παράρτημα Β), στο οποίο αναγράφονται βασικές πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του όρου «άγχος» (ορισμός, συμπτώματα και τεχνικές διαχείρισης). Ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν το περιεχόμενο προσεκτικά και αφού το διαβάσουν ρωτάει για τυχόν απορίες(10'). Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για το άγχος, να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα αυτού και τέλος, να ενημερωθούν για τις τεχνικές διαχείρισής του.

**Επεξεργασία(5')**: Η συντονίστρια προκαλεί συζήτηση κάνοντας ερωτήσεις στους συμμετέχοντες σχετικά με το περιεχόμενο που διάβασαν παραπάνω(-Πόσο χρήσιμες σας φάνηκαν οι παραπάνω πληροφορίες; Έχετε αξιοποιήσει ποτέ κάποια αντίστοιχη τεχνική;).

### **2η δραστηριότητα(25') : «Αναγνωρίζουμε τις καταστάσεις που μας προκαλούν άγχος»**

Η συντονίστρια μοιράζει ένα έντυπο πάνω στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν ατομικά ένα γεγονός, το οποίο τους προκάλεσε έντονο άγχος. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν αναλυτικά για τους λόγους που τους προκάλεσε άγχος αυτό το γεγονός, καθώς και τα σωματικά συμπτώματα που προκλήθηκαν, έπειτα από την έκθεση στο συγκεκριμένο ερέθισμα. Αφού σημειώσουν τα παραπάνω, καλούνται να σημειώσουν μια από τις τεχνικές διαχείρισης του στρες που διδάχθηκαν παραπάνω ή κάποια άλλη(10'), η οποία θα μπορούσε να τους βοηθήσει στη διαχείριση αυτού του συμβάντος. Στόχος της δραστηριότητας είναι να αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες τις καταστάσεις που τους προκαλούν στρες και να υιοθετήσουν υγιείς στρατηγικές διαχείρισης αυτού.

**Παρακαλώ, ανατρέξτε στο παρελθόν και ανακαλέστε ένα γεγονός που σας προκάλεσε έντονο άγχος... στη συνέχεια συμπληρώστε τα παρακάτω:**

- Οι λόγοι για τους οποίους μου προκάλεσε άγχος αυτό το συμβάν ήταν.....
- Τα σωματικά συμπτώματα που μου προκλήθηκαν ήταν.....
- Μια τεχνική διαχείρισης άγχους που θα μπορούσα να αξιοποιήσω είναι.....

**Επεξεργασία(15')**: Για την επεξεργασία της δραστηριότητας η συντονίστρια πραγματοποιεί μια συζήτηση με τα μέλη με σκοπό να μοιραστούν με την ολομέλεια το γεγονός, το οποίο τους προκάλεσε στρες, εντοπίζοντας κοινές εμπειρίες και στρατηγικές διαχείρισης. Η συντονίστρια υπενθυμίζει στα μέλη ότι ο βαθμός απόκλυσης εξαρτάται από τους ίδιους και ότι θα μοιραστούν με την ομάδα όσες πληροφορίες επιθυμούν.

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα(5')**: «Επικέντρωση στην αναπνοή»

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010:134)

Η συντονίστρια προτείνει να πραγματοποιήσουν μια άσκηση επικέντρωσης στην αναπνοή, η οποία συντελεί στη διαχείριση του άγχους Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις οδηγίες της, προτρέπει τα μέλη να έχουν τα μάτια τους κλειστά και να επικεντρωθούν στην εισπνοή και την εκπνοή του αέρα. Τους παρακινεί να εστιάσουν την προσοχή τους στην αναπνοή μέχρι να τους ειδοποιήσει η ίδια για τη λήξη της δραστηριότητας. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να επικεντρωθούν τα μέλη στον εαυτό τους και να χαλαρώσουν, ενώ για την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ρωτάει τα μέλη μετά τη λήξη( -Πώς νιώθετε; Σας βοήθησε αυτή η δραστηριότητα να χαλαρώσετε;).

**Κλείσιμο(5')**: Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να κλείσουν τα μάτια τους και να πάρουν μερικές βαθιές εισπνοές. Στη συνέχεια, τους προτρέπει να θυμηθούν έχοντας τα μάτια κλειστά, όσα συνέβησαν στην παρούσα συνάντηση. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, τους ζητάει να διαλέξουν κάτι που τους έκανε εντύπωση από τη παρούσα συνάντηση, το οποίο θα ήθελαν να πάρουν φεύγοντας. Η συντονίστρια επισημαίνει ότι μόλις είναι έτοιμοι μπορούν να ανοίξουν τα μάτια τους, κλείνοντας έτσι τη συνάντηση.

#### **Αποτίμηση 4<sup>ης</sup> συνάντησης**

Η 4<sup>η</sup> συνάντηση αφορούσε κυρίως την ενημέρωση γύρω από το άγχος, τις αρνητικές του επιδράσεις, τον τρόπο που συνδέεται με τον εθισμό στο διαδίκτυο καθώς και την εκμάθηση ορισμένων στρατηγικών διαχείρισης αυτού. Η πλειοψηφία των μελών έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον αναφορικά με τις δραστηριότητες που αφορούσαν στη διαχείριση του άγχους, ενώ στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα, μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών στην ολομέλεια φάνηκε ότι τα μέλη παρουσιάζουν κοινά σημεία, ως προς τα περιστατικά που τους προκαλούν άγχος. Παράλληλα, προτάθηκαν και χρήσιμες τεχνικές διαχείρισης του άγχους στην ολομέλεια. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι σε ορισμένες ομάδες που δυσκολεύονταν να μοιραστούν με την ολομέλεια τις προσωπικές τους εμπειρίες, η συντονίστρια συμμετείχε ενεργά στη δραστηριότητα, με στόχο να ενθαρρύνει τα μέλη. Στο τέλος της συνάντησης η συντονίστρια ενθάρρυνε τα μέλη να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τα όσα έμαθαν στην παρούσα συνάντηση στη καθημερινότητά τους.

#### **5<sup>η</sup> συνάντηση(60')**

## «Βελτιώνοντας την επικοινωνία»

### Στόχοι:

- ✓ Να βελτιώσουν τα μέλη τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- ✓ Να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην απρόσωπη επικοινωνία μέσω διαδικτύου και στην πρόσωπο- με πρόσωπο επικοινωνία.
- ✓ Να ενισχύσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας
- ✓ Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων συμβάλει στην ομαλή επικοινωνία.
- ✓ Να ενημερωθούν για ορισμένες τεχνικές ομαλής επίλυσης συγκρούσεων.

**Άνοιγμα(10')**: Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν πως νιώθουν με μια λέξη(5'). Στη συνέχεια, πραγματοποιεί μια ανακεφαλαίωση των όσων προηγήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση αλλά και μια εισαγωγή των όσων θα ακολουθήσουν στην παρούσα συνάντηση(5').

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα(25') :«Η επικοινωνία μέσα από το διαδίκτυο»

**1<sup>ο</sup> στάδιο(5')** : Προβολή της ταινίας μικρού μήκους «*Mobile World*» <https://www.youtube.com/watch?v=wUW1wjlKvmY>. Προβάλλεται στους συμμετέχοντες η ταινία μικρού μήκους, η οποία χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη σημερινή εποχή και επικοινωνία ειδικότερα.

**2<sup>ο</sup> στάδιο(5')**: Σε αυτό το στάδιο, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε η ταινία και κατά πόσο ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα.

**3<sup>ο</sup> στάδιο(13')** : Αφού εκφράσουν τα μέλη τις απόψεις τους, η συντονίστρια εισάγει την έννοια της επικοινωνίας μέσα από το διαδίκτυο, η οποία απεικονίζεται και στην παραπάνω ταινία. Η συντονίστρια κάνει μια σύντομη εισαγωγή για τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην επικοινωνία μέσα από την εμφάνιση του διαδικτύου. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, η συντονίστρια προτρέπει τα μέλη να σκεφθούν ο

καθένας ατομικά τα υπέρ και τα κατά της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου(5'). Στη συνέχεια, ζητάει από τα μέλη να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους(8').

**Επεξεργασία(2')**: Η συντονίστρια συνοψίζει τα όσα ειπώθηκαν και ρωτάει τα μέλη αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα(20')**: «**Παράγοντες που εμποδίζουν και διευκολύνουν την επικοινωνία**»

Η συντονίστρια προωθεί στα μέλη ένα έντυπο, το οποίο απεικονίζει ένα θερμόμετρο( *το θερμόμετρο των συναισθημάτων*). Ζητάει από τα μέλη να σκεφτούν τρία θετικά και τρία αρνητικά συναισθήματα. Στη συνέχεια, ζητάει από τα μέλη να γράψουν στο κάτω μέρος του θερμομέτρου τα θετικά συναισθήματα, ενώ στο πάνω τα αρνητικά.(5').

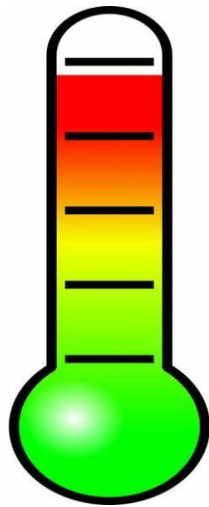
Μόλις ολοκληρώσουν αυτή τη διαδικασία πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επικοινωνία(5').

Στη συνέχεια, μοιράζει στους συμμετέχοντες ένα φυλλάδιο(Βλ. Παράρτημα Β), στο οποίο αναγράφονται ορισμένες οδηγίες σχετικά με την ομαλή επίλυση συγκρούσεων. Ζητάει από τα μέλη να το διαβάσουν προσεκτικά και τους ρωτάει αν έχουν απορίες(5'). Τέλος, πραγματοποιείται μια συζήτηση στην οποία η συντονίστρια τονίζει τη συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στο διαδίκτυο και τη δυσλειτουργική επικοινωνία(5'), επισημαίνοντας ότι πολλές φορές, η δυσλειτουργική επικοινωνία και η αποτυχία ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε διάφορες μορφές εθισμού, όπως ο διαδικτυακός εθισμός.

**Δραστηριότητα: «Το θερμόμετρο των συναισθημάτων».** Καλείστε να γράψετε στην επάνω πλευρά του θερμομέτρου τρία (3) αρνητικά συναισθήματα που πιστεύετε ότι εμποδίζουν την επικοινωνία, ενώ στο κάτω μέρος τρία (3) θετικά, που σύμφωνα με τη γνώμη σας την ευνοούν. Υπενθυμίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.



- 1).....
- 2).....
- 3) .....



- 1).....
- 2).....
- 3) .....

**Κλείσιμο(5')**: Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να πουν με μια φράση πως νιώθουν φεύγοντας από τη συνάντηση, ενώ επισημαίνει στα μέλη ότι η επόμενη συνάντηση σηματοδοτεί και τη λήξη της παρέμβασης.

#### **Αποτίμηση 5<sup>ης</sup> συνάντησης**

Βασικός στόχος της 5<sup>ης</sup> συνάντησης ήταν η βελτίωση της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων γενικότερα. Όπως επισημάνθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, πολλές φορές η δυσλειτουργική επικοινωνία καθώς και η παρουσία προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να είναι απόρροια αλλά και παράγοντας που συμβάλει στην ενίσχυση του εθισμού στο διαδίκτυο. Αναφορικά με

την 1<sup>η</sup> δραστηριότητα, η ταινία μικρού μήκους φάνηκε να προβληματίζει τους συμμετέχοντες, ενώ πολλοί από αυτούς εξέφρασαν ότι έχουν συναντήσει αντίστοιχα φαινόμενα στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, μέσα από τη συζήτηση αναφορικά με τα υπέρ και τα κατά της χρήσης του διαδικτύου, αρκετοί συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι παρόλο που γνωρίζουν τις αρνητικές συνέπειες που φέρει η διαδικτυακή επικοινωνία, εξακολουθούν να την αξιοποιούν, ενώ πολλά μέλη έπειτα από αυτή τη συζήτηση εξέφρασαν την ανάγκη τους να το αλλάξουν αυτό. Τέλος, όσον αφορά τη δραστηριότητα με το θερμόμετρο των συναισθημάτων, αρκετοί συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι ο θυμός αποτελεί ένα από τα πιο βασικά αρνητικά συναισθήματα που εμποδίζουν την επικοινωνία, ενώ προτάθηκαν και άλλες απόψεις. Τέλος, οι συμμετέχοντες διάβασαν το φυλλάδιο, ενώ η συντονίστρια τους ενθάρρυνε να υιοθετήσουν μερικές από τις συμβουλές στην καθημερινότητά τους.

#### **6<sup>η</sup> Συνάντηση(1.30')**

##### **«Θέτουμε νέους στόχους αποχαιρετώντας την ομάδα!»**

#### **Στόχοι:**

- ✓ **Να θέσουν τα μέλη νέους στόχους για το μέλλον.**
- ✓ **Να εκφράσουν όσα αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα.**
- ✓ **Να αποχαιρετήσουν τα υπόλοιπα μέλη.**
- ✓ **Να αξιολογήσουν την παρέμβαση.**

**Άνοιγμα:(10')** Η συντονίστρια καλησπερίζει τα μέλη επισημαίνοντας ότι η παρούσα συνάντηση σηματοδοτεί και τη λήξη της ομάδας. Ζητάει από τα μέλη να της αναφέρουν πως νιώθουν με μια φράση και πραγματοποιεί μια σύντομη εισαγωγή για το περιεχόμενο της συνάντησης.

### **1η δραστηριότητα(20'): «Γράμμα στον μελλοντικό μου εαυτό»**

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010:204, Παραλλαγή δραστηριότητας «Μετά από 20 χρόνια»)

Η συντονίστρια προωθεί ένα έντυπο στα μέλη, στο οποίο τα προτρέπει να γράψουν ένα γράμμα στον μελλοντικό τους εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, τους παρακινεί να γράψουν ένα γράμμα στηριζόμενοι στο πως φαντάζονται τον εαυτό τους σε δέκα χρόνια από τώρα(15').

Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία τους ζητάει να επιστρέψουν στην ολομέλεια και πραγματοποιεί συζήτηση με τα μέλη( *-Πόσο εύκολο ήταν για εσάς να φανταστείτε τον εαυτό σας στο μέλλον και να εκφράσετε τις μελλοντικές σας επιθυμίες; σχετίζονται οι επιθυμίες που εκφράσατε με τα όσα πράττετε στο παρόν;*)(5'). Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας καθώς και η ανάδυση επιθυμιών.

#### **«Γράμμα στον μελλοντικό μου εαυτό»**

Καλείστε να γράψετε ένα γράμμα στον μελλοντικό σας εαυτό. Στο γράμμα αυτό, καλείστε να φανταστείτε και να καταγράψετε το πως φαντάζεστε τον εαυτό σας σε 10 χρόνια από τώρα. Μερικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν είναι:

- Ποιοι είναι οι στόχοι μου για τα επόμενα 10 χρόνια;
- Με ποια άτομα φαντάζομαι τον εαυτό μου σε 10 χρόνια από τώρα;
- Που βρίσκομαι σε 10 χρόνια από τώρα;

**Προς :**

**Τον μελλοντικό μου εαυτό,**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα(20') : «Αυτό-αξιολόγηση των στόχων»**

Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να ανατρέξουν στους στόχους που είχαν θέσει ο καθένας σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου. Αφού επαναφέρουν στη μνήμη τους τους στόχους, τους προτρέπει να αξιολογήσουν οι ίδιοι τον βαθμό ικανοποίησης τους από την επίτευξη των στόχων που έθεσαν και να θέσουν νέους στόχους σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου μετά τη λήξη του προγράμματος. (10').

**Επεξεργασία(10')** : Η συντονίστρια πραγματοποιεί συζήτηση, προτρέποντας τα μέλη να εκφράσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από την επίτευξη των στόχων τους στην ολομέλεια(Έχετε περιορίσει τις ώρες που ξοδεύετε στο διαδίκτυο με βάση το προσωπικό σας πλάνο; ).

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα(25’): «Όσα αποκόμισα από την ομάδα»**

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010:263)

Η συντονίστρια προωθεί στα μέλη ένα έντυπο, το οποίο απεικονίζει ένα πίνακα. Στον πίνακα αναγράφεται ο βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με το κλίμα της ομάδας, τον συντονιστή, την προσωπική συμμετοχή, την εμπύχωση, το περιεχόμενο, καθώς και τη χρησιμότητα ως προς την προσωπική ζωή . Ζητάει από τα μέλη να συμπληρώσουν τον πίνακα αξιολογώντας από το 1 έως το 5 για την εκάστοτε μεταβλητή. Αφού συμπληρώσουν τον πίνακα, τους προτρέπει να συζητήσουν για την αξιολόγησή που πραγματοποίησαν στην ολομέλεια.

**Κλείσιμο(15’):** Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν πως νιώθουν σε μια φράση πως νιώθουν σχετικά με τη λήξη της ομάδας, τις τους έμεινε από το πρόγραμμα και να αποχαιρετίσουν τα υπόλοιπα μέλη.

### **Αποτίμηση 6<sup>ης</sup> συνάντησης**

Βασικός στόχος της 6<sup>ης</sup> συνάντησης ήταν η ενίσχυση της αυτογνωσίας των μελών, η αυτό-αξιολόγηση των στόχων τους και η γενικότερη αξιολόγηση της παρέμβασης. Αναφορικά με τα παραπάνω, τα μέλη εξέφρασαν στην ολομέλεια τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς και το πόσο τους χρησίμευσαν τα όσα αποκόμισαν από τις ομαδικές συναντήσεις. Κλείνοντας τη συνάντηση, τα μέλη αποχαιρέτισαν τα υπόλοιπα μέλη και τη συντονίστρια, ενώ εξέφρασαν τα όσα τους έκαναν εντύπωση και όσα θα προσπαθήσουν να διατηρήσουν και μετά τη λήξη της παρέμβασης. Τέλος, επισημάνθηκε ότι θα πρέπει να συμπληρώσουν για 2<sup>η</sup> φορά τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρέμβασης μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας(από τη λήξη της παρέμβασης), ενώ παράλληλα η συντονίστρια υπενθύμισε στα μέλη ότι 1,5 μήνα σχεδόν μετά τη λήξη της παρέμβασης θα πρέπει να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια για 3<sup>η</sup> φορά.

## 5.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της παρέμβασης. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια τους ενημέρωσε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική καθώς και ότι τα προσωπικά δεδομένα θα αξιοποιηθούν μονάχα για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι σε περίπτωση που το επιθυμούν, μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα. Ακόμη, όλοι όσοι έλαβαν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν έντυπο συναίνεσης(βλ. Παράρτημα Α). Τέλος, για να αποφευχθούν τα σφάλματα που μπορεί να προκύψουν πως προς τη διαρροή των προσωπικών στοιχείων σε μια διαδικτυακή έρευνα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους συμμετέχοντες και τους ενημέρωσε για τη διαδικασία αποστολής και συμπλήρωσης των απαραίτητων εγγράφων και των ερωτηματολογίων(Παπάνης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1 Στατιστικές Αναλύσεις

Οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS(Statistical Package for Social Sciences) 26.0.

Σε πρώτη φάση, προκειμένου να ελεγχθεί η ισοδυναμία των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) ως προς τα χαρακτηριστικά τους και τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης(pre-test) χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο  $\chi^2$  (chi-square) και ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (independent samples T- test).

Στη συνέχεια, με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, για καθεμία από τις μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples T- test) (πριν-μετά, μετά-follow up και πριν-follow up). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures ANOVA), θέτοντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως τον «μεταξύ» των ομάδων παράγοντα (between subjects factor) και το χρόνο (πριν, μετά, follow up) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα (within subjects factor).

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που ορίστηκε ως  $\alpha = .05$ , ενώ για τις επιμέρους συγκρίσεις (post-hoc αναλύσεις) χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni(Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2008. Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011:365).

### 6.2 Σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας πριν την εφαρμογή της διαδικτυακής παρέμβασης

Προκειμένου να διερευνηθεί το μέγεθος και η κατεύθυνση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, στη μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για το συνολικό δείγμα της έρευνας (N = 47).

Πιο αναλυτικά, η διάσταση της Λήψης σχετικών πληροφοριών, όπως μετρήθηκε με το (SRQ) βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική μικρή συσχέτιση ( $r = -0.298, p < 0.05$ ) με τη διάσταση της Παραμέληση Κοινωνικής ζωής, που μετρήθηκε με το (IAT).

Επίσης, η διάσταση της Εφαρμογής σχεδίου (SRQ) βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική μικρή αρνητική συσχέτιση με το Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο (IAT) ( $r = -0.309, p < 0.05$ ), μικρή αρνητική συσχέτιση με την Παραμέληση εργασίας (IAT) ( $r = -0.322, p < 0.05$ ) και μικρή αρνητική συσχέτιση με την Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT) ( $r = -0.295, p < 0.05$ ).

Επιπλέον, η διάσταση της Αξιολόγησης αποτελεσματικότητας σχεδίου (SRQ) διαπιστώθηκε ότι έχει στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση με το Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο (IAT) ( $r = -0.411, p < 0.05$ ), μικρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Έντονης Επιθυμίας για χρήση (IAT) ( $r = -0.331, p < 0.05$ ), μικρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Υπερβολικής χρήση (IAT) ( $r = -0.358, p < 0.05$ ), μικρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Παραμέλησης εργασίας (IAT) ( $r = -0.399, p < 0.05$ ), μικρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Ανυπομονησίας (IAT) ( $r = -0.339, p < 0.05$ ) και μικρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής (IAT) ( $r = -0.334, p < 0.05$ ). Τα παραπάνω αποτελέσματα προβάλλονται στον ακόλουθο πίνακα(βλ. Πίνακα 8):

**Πίνακας 8: Συσχετίσεις των μεταβλητών του δείγματος**

	Τεστ Εθισμού στο Διαδίκτ υο (IAT)	Έντ ονη Επιθυμ ία για χρήση (IAT)	Υπερβ ολική χρήση (IAT)	Παραμέ ληση εργασίας (IAT)	Ανυ πομονη σία (IAT)	Απο υσία ελέγχο υ (IAT)	Παραμέλ ηση Κοινωνικής ζωής (IAT)
Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)							-.298*
	Pears on Correlati on						
	Sig. (2-tailed)						0.042
	N						47



Εφαρμογή σχεδίου (SRQ)	Pears on Correlati on	- .309*			-.322*		-.295*
	Sig. (2-tailed)	0.03 5			0.027		0.044
	N	47			47		47
Αξιολόγηση αποτελεσματικότ ητας σχεδίου (SRQ)	Pears on Correlati on	- .411**	- .331*	-.358*	-.399**	- .339*	-.334*
	Sig. (2-tailed)	0.00 4	0.02 3	0.013	0.005	0.02 0	0.022
	N	47	47	47	47	47	47

### 6.3 Σύγκριση των δύο ομάδων(παρέμβασης -ελέγχου) πριν την εφαρμογή της παρέμβασης

Η ομάδα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων,  $\chi^2(1) = 0.017$ ,  $p = 0.896$ . και ως προς το μορφωτικό επίπεδο των μελών τους,  $p = 0.176$ . Ακόμη, φάνηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ηλικία και τον τόπο μόνιμης κατοικίας ( $p > 0.05$ ).

Αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την μέση τιμή των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης. Συγκεκριμένα, αποτυπώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις διαστάσεις της Υπερβολικής χρήσης (IAT), την Παραμέληση εργασίας (IAT), την Απουσία ελέγχου (IAT). Ως προς τις συγκεκριμένες υποκλίμακες, οι ομάδες ελέγχου και παρέμβασης προέκυψε ότι δεν ήταν ισοδύναμες ( $p < 0.05$ ). Όπως αποτυπώνεται και στον παρακάτω πίνακα(βλ. Πίνακα 9), οι υπόλοιπες υποκλίμακες δε φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την μέση τιμή των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης ( $p > 0.05$ ).

**Πίνακας 9: Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων ως προς τις μεταβλητές της έρευνας στην μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης**

		N	M.T.	T.A.	t	Df	Sig. (2- tailed)																																																																																																																												
Τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο (IAT)	Ελέγχου	23	58.5	7.9	-2.378	45	0.052																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	61.1	5.1				Έντονη Επιθυμία για χρήση (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	-1.269	45	0.211	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Υπερβολική χρήση (IAT)	Ελέγχου	23	2.7	0.4	-2.849	45	0.007	Παρέμβαση	24	3.0	0.3	Παραμέληση εργασίας (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.5	-2.939	45	0.005	Παρέμβαση	24	3.2	0.4	Ανυπομονησία (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	0.941	45	0.351	Παρέμβαση	24	2.8	0.4	Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000	Παρέμβαση	24	3.2	0.3	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8
Έντονη Επιθυμία για χρήση (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	-1.269	45	0.211																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.1	0.4				Υπερβολική χρήση (IAT)	Ελέγχου	23	2.7	0.4	-2.849	45	0.007	Παρέμβαση	24	3.0	0.3	Παραμέληση εργασίας (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.5	-2.939	45	0.005	Παρέμβαση	24	3.2	0.4	Ανυπομονησία (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	0.941	45	0.351	Παρέμβαση	24	2.8	0.4	Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000	Παρέμβαση	24	3.2	0.3	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524								
Υπερβολική χρήση (IAT)	Ελέγχου	23	2.7	0.4	-2.849	45	0.007																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.0	0.3				Παραμέληση εργασίας (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.5	-2.939	45	0.005	Παρέμβαση	24	3.2	0.4	Ανυπομονησία (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	0.941	45	0.351	Παρέμβαση	24	2.8	0.4	Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000	Παρέμβαση	24	3.2	0.3	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																				
Παραμέληση εργασίας (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.5	-2.939	45	0.005																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.2	0.4				Ανυπομονησία (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	0.941	45	0.351	Παρέμβαση	24	2.8	0.4	Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000	Παρέμβαση	24	3.2	0.3	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																
Ανυπομονησία (IAT)	Ελέγχου	23	2.9	0.5	0.941	45	0.351																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	2.8	0.4				Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000	Παρέμβαση	24	3.2	0.3	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																												
Απουσία ελέγχου (IAT)	Ελέγχου	23	2.8	0.3	-4.242	45	0.000																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.2	0.3				Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351	Παρέμβαση	24	3.1	0.4	Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																								
Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)	Ελέγχου	23	3.0	0.6	-0.943	45	0.351																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.1	0.4				Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349	Παρέμβαση	24	218,9	9,2	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																				
Συνολική Αυτορρύθμιση(SRQ)	Ελέγχου	23	216,3	9,2	-0.947	45	0.349																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	218,9	9,2				Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295	Παρέμβαση	24	3.5	0.2	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																																
Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-1.060	45	0.295																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.5	0.2				Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362	Παρέμβαση	24	3.3	0.1	Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																																												
Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.2	0.920	45	0.362																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.3	0.1				Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453	Παρέμβαση	24	3.5	0.2		Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																																																								
Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)	Ελέγχου	23	3.4	0.2	-0.758	45	0.453																																																																																																																												
	Παρέμβαση	24	3.5	0.2					Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																																																																				
	Ελέγχου	23	3.8	0.2	-0.642	45	0.524																																																																																																																												

Αναζήτηση επιλογών (SRQ)	Παρέμβαση	24	3.9	0.2			
Σχεδιασμός (SRQ)	Ελέγχου	23	3.3	0.1	-1.980	45	0.054
	Παρέμβαση	24	3.4	0.1			
Εφαρμογή σχεδίου (SRQ)	Ελέγχου	23	3.5	0.2	0.603	45	0.550
	Παρέμβαση	24	3.4	0.2			
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχεδίου (SRQ)	Ελέγχου	23	3.8	0.3	-0.169	45	0.866
	Παρέμβαση	24	3.8	0.2			

Αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση του μέσου όρου βαθμολογίας, με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου ( $p > 0.05$ ). Συνεπώς, οι δύο ομάδες που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση ήταν ισοδύναμες. Τα αποτελέσματα του ελέγχου προβάλλονται και στον ακόλουθο πίνακα(βλ. Πίνακα 10):

**Πίνακας 10: Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο**

	Ομάδα	N	Mea n	Std. Deviation	t	Df	Sig. (2- tailed)
Μέσος όρος βαθμολογίας, με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο	Ελέγχου	23	6.6	1.0	1.74 3	45	0.08 8
	Παρέμβασ η	24	6.1	0.9	1.74 1	44.57 3	0.08 9

## 6.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τον Εθισμό στο Διαδίκτυο(IAT) και τις επιμέρους διαστάσεις

### 6.4.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τον Εθισμό στο Διαδίκτυο

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=35.5$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.65$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=15.93$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο του εθισμού στο διαδίκτυο από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής του ερωτηματολογίου του Εθισμού στο Διαδίκτυο με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 12: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) του τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

---

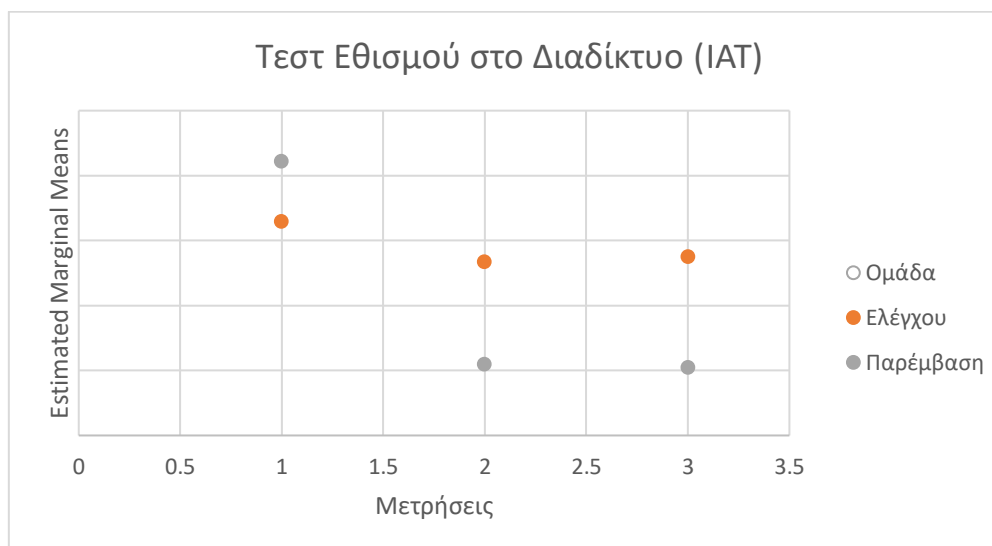
Τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο (IAT)

---

	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	58.5 (7.9)	57.3 (6.7)	57.7 (5.2)
Ομάδα Παρέμβασης	61.1 (5.1)	45.5 (6.5)	45.3 (5.6)

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου του Εθισμού στο Διαδίκτυο, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος του ερωτηματολογίου του Εθισμού στο Διαδίκτυο για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 8: Μέσος όρος του τεστ Εθισμού στο Διαδίκτυο για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



#### 6.4.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Έντονης Επιθυμίας για χρήση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferroni βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=7.02$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα

δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=3.16$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=7.85$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο Έντονης επιθυμίας για χρήση του διαδικτύου από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

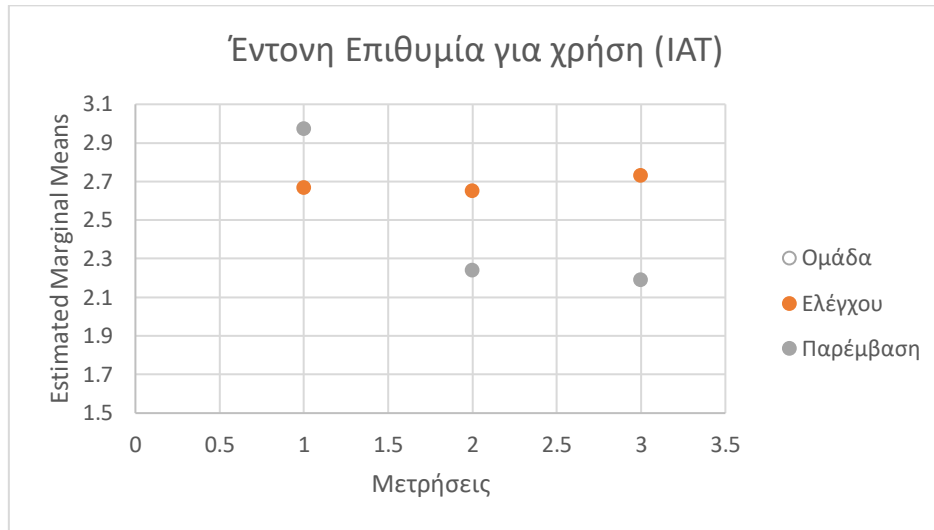
Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής Έντονης Επιθυμίας για χρήση του διαδικτύου με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 13: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Έντονης Επιθυμίας για χρήση για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Έντονη Επιθυμία για χρήση (IAT)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	2.9 (0.5)	2.6 (0.4)	2.6 (0.3)
Ομάδα Παρέμβασης	3.1 (0.4)	2.4(0.2)	2.4 (0.3)

Στον παραπάνω πίνακα(βλ. Πίνακα 13) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της Έντονης Επιθυμίας για χρήση, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η ). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος που σημειώθηκε στη διάσταση της Έντονης Επιθυμίας για χρήση για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 9: Μέσος όρος της Έντονης Επιθυμίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



#### 6.4.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Υπερβολικής Χρήσης

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=27.8$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.1$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=9.4$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο του Υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

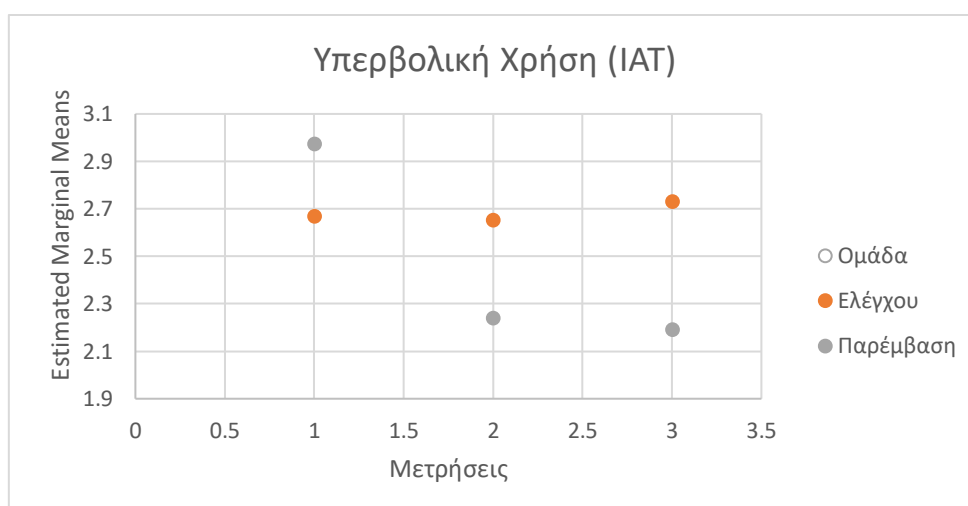
Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι οι μεταβολές της μέσης τιμής της Υπερβολικής Χρήσης του Διαδικτύου με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 14: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Υπερβολικής Χρήσης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Υπερβολική Χρήση (IAT)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	2.7 (0.4)	2.7(0.5)	2.7 (0.4)
Ομάδα Παρέμβασης	3.0 (0.3)	2.2 (0.5)	2.2 (0.4)

Στον παραπάνω πίνακα(βλ. Πίνακα 14) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Υπερβολικής Χρήσης, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Υπερβολικής Χρήσης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 10: Μέσος όρος της Υπερβολικής Χρήσης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**





#### 6.4.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Παραμέλησης Εργασίας

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=20.72$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.5$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=10.83$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο ως προς τη διάσταση της Παραμέλησης Εργασίας από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της Παραμέλησης εργασίας, με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

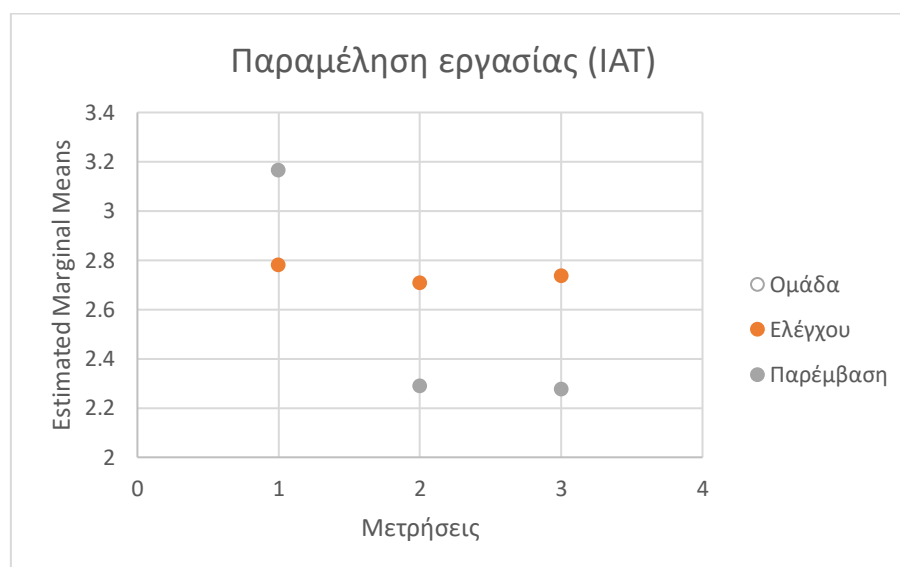
**Πίνακας 15: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Παραμέλησης εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

Παραμέληση εργασίας (IAT)		
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση

Ομάδα Ελέγχου	2.8 (0.5)	2.7 (0.4)	2.7 (0.4)
Ομάδα Παρέμβασης	3.2(0.4)	2.3(0.4)	2.3 (0.4)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα αποδίδονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Παραμέλησης Εργασίας, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η ). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Παραμέλησης εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 11 Μέσος όρος της Παραμέλησης Εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



#### 6.4.5 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Ανυπομονησίας

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=$

4.75 και  $p < 0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.36$  και  $p > 0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=3.96$  και  $p < 0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p > 0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p > 0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο στη διάσταση της Ανυπομονησίας από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της Ανυπομονησίας, με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

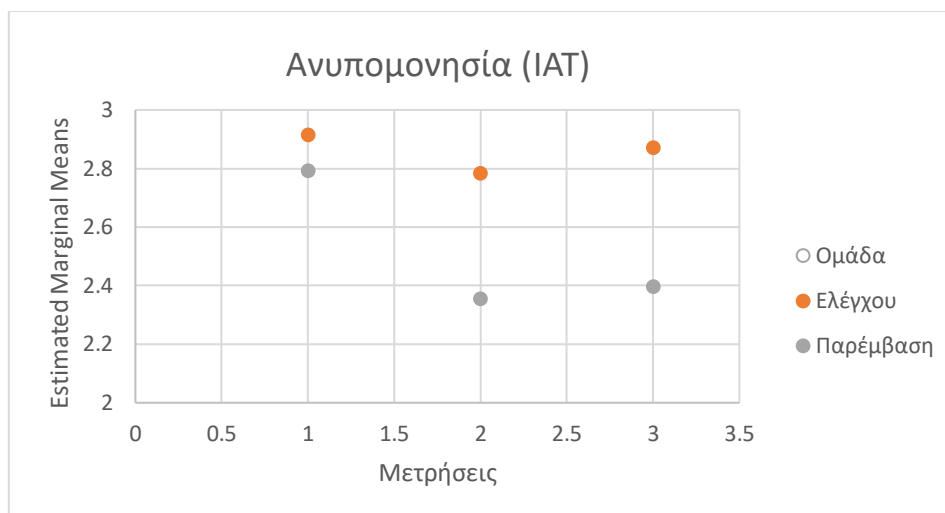
**Πίνακας 16: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της υποκατηγορίας Ανυπομονησία για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Ανυπομονησία (IAT)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	2.9 (0.5)	2.8(0.4)	2.9 (0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	2.8 (0.4)	2.4(0.4)	2.4 (0.4)

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Ανυπομονησίας, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπλέον στο παρακάτω διάγραμμα

παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Παραμέλησης εργασίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 12 Μέσος όρος της Ανυπομονησίας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



#### 6.4.6 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Απουσίας Ελέγχου

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=28.57$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.62$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=13.72$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το

μέσο όρο της μεταβλητής της Απουσίας Ελέγχου από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της διαδικτυακής παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

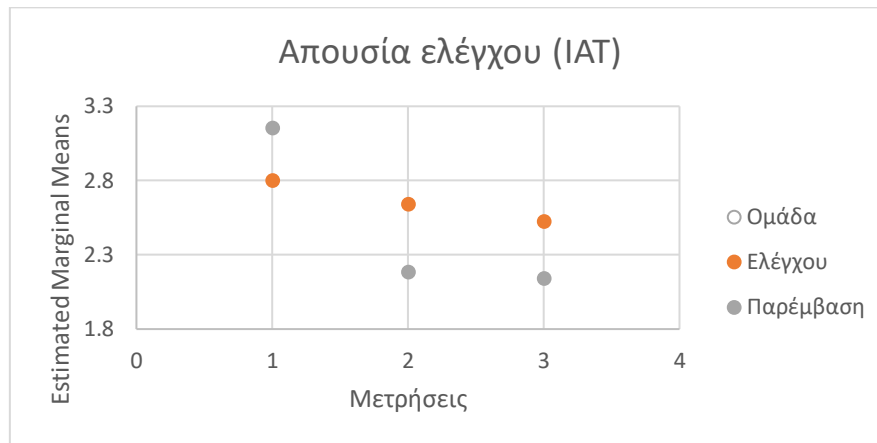
Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής της Απουσίας ελέγχου, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 17: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Απουσίας Ελέγχου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Απουσία ελέγχου (IAT)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	2.8 (0.3)	2.6 (0.4)	2.5 (0.3)
Ομάδα Παρέμβασης	3.2 (0.3)	2.2 (0.5)	2.1 (0.3)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Απουσίας Ελέγχου, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η ). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Απουσίας ελέγχου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 13: Μέσος όρος της Απουσίας ελέγχου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



#### 6.4.7 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την Παραμέληση Κοινωνικής ζωής

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferroni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=12.44$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος  $t$  για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.05$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=12.12$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο της μεταβλητής της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από

την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

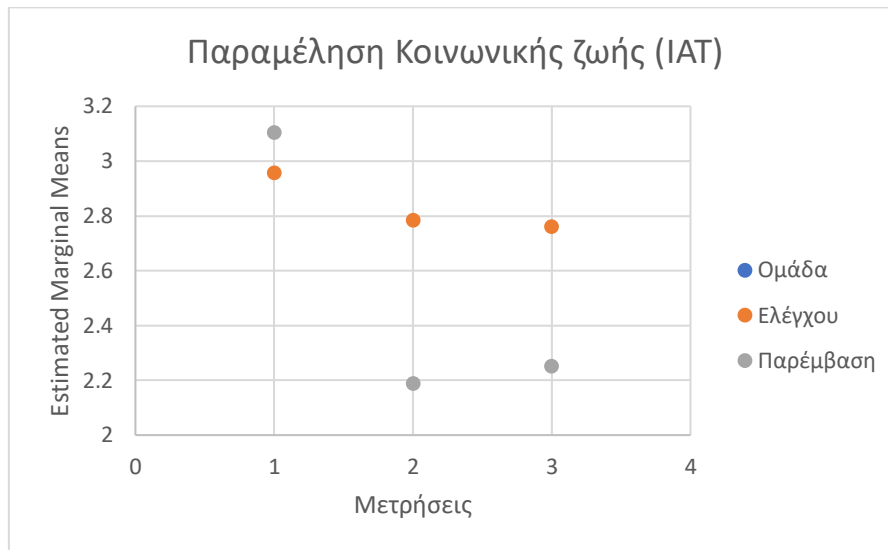
Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 18: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Παραμέληση Κοινωνικής ζωής (IAT)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.0 (0.6)	2.8 (0.6)	2.8 (0.4)
Ομάδα Παρέμβασης	3.1 (0.4)	2.2 (0.4)	2.3 (0.4)

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα σημειώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπλέον, στο παρακάτω διάγραμμα περιγράφεται ο μέσος όρος της Παραμέλησης Κοινωνικής ζωής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 14: Μέσος όρος της Παραμέλησης Κοινωνικής Ζωής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



## 6.5 Αποτελέσματα της Παρέμβασης ως προς την Αυτορρύθμιση(SRQ) και των επιμέρους διαστάσεων

### 6.5.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την Αυτορρύθμιση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=3.87$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=-1.23$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=-3.61$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το



μέσο όρο της συνολικής Αυτορρύθμισης από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

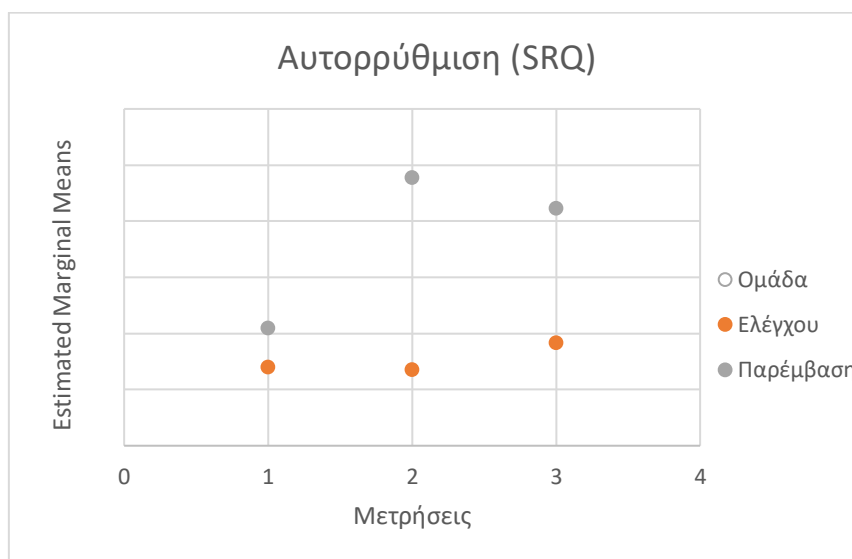
Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της Αυτορρύθμισης, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 19: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της συνολικής κλίμακας της Αυτορρύθμισης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Αυτορρύθμιση (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	216.3 (9.2)	220.4 (13)	220.6 (11.2)
Ομάδα Παρέμβασης	218.9 (9.2)	234.4(4.5)	232.7 (14)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με την κλίμακα της Αυτορρύθμισης, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Στο παρακάτω διάγραμμα(βλ. Διάγραμμα 8) παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 8: Μέσος όρος της Αυτορρύθμισης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



### 6.5.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Λήψης σχετικών πληροφοριών

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=7.59$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος  $t$  για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.07$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=-5.46$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας, αναφορικά με τη σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση όσον αφορά τη διάσταση της Λήψης σχετικών πληροφοριών για την ομάδα παρέμβασης( $p<0.05$ ) αλλά όχι και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο της μεταβλητής της Λήψης σχετικών πληροφοριών από τη μέτρηση πριν έως

τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή. Εν συνεχεία, στην σύγκριση της μέτρησης μετά έως και την μέτρηση follow up παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική αλλαγή στον μέσο όρο της ομάδας παρέμβασης όχι όμως και στην ομάδα ελέγχου.

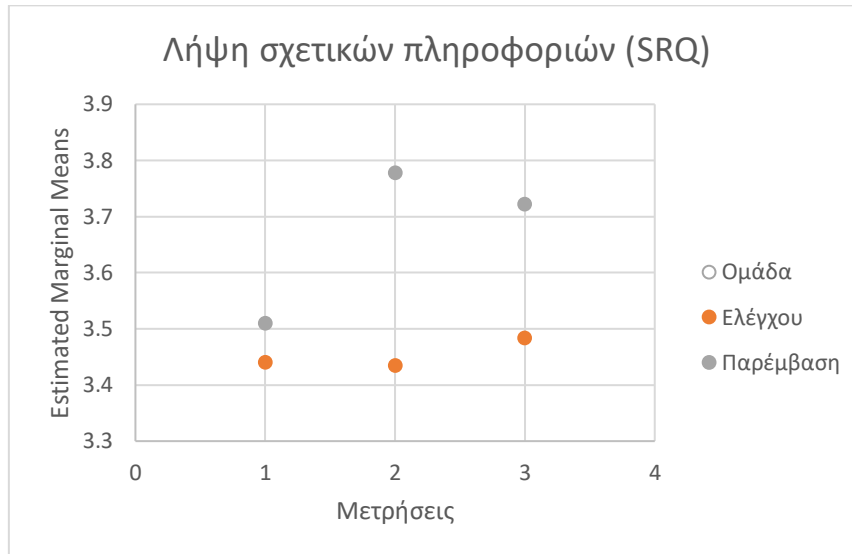
Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής της Λήψης σχετικών πληροφοριών, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 20: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Λήψη σχετικών πληροφοριών (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.4 (0.2)	3.4 (0.2)	3.5(0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.5(0.2)	3.8(0.2)	3.7(0.2)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τη Λήψη σχετικών πληροφοριών, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπλέον στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

Διάγραμμα 9: Μέσος όρος της Λήψης σχετικών πληροφοριών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



### 6.5.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αυτό-αξιολόγησης

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=4.64$  και  $p>0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.72$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)= -1.79$  και  $p>0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης διατήρησαν στα ίδια επίπεδα το μέσο όρο της Αυτό-αξιολόγησης από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, όπως επίσης συνέβη και με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου, που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως

και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

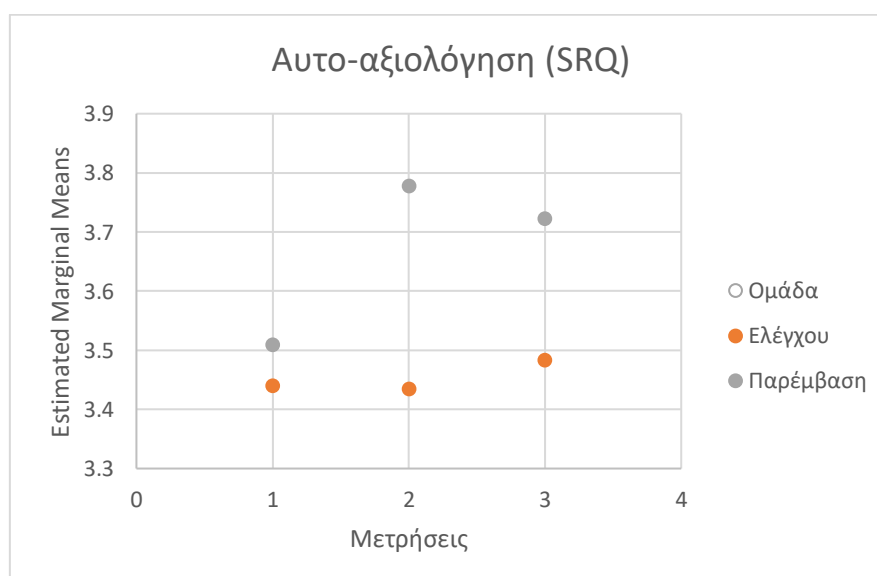
Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της Αυτό-αξιολόγησης, δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 21: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αυτό-αξιολόγησης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Αυτό-αξιολόγηση (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.3 (0.2)	3.2 (0.2)	3.3 (0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.3 (0.1)	3.4 (0.1)	3.4 (0.2)

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την Αυτό-αξιολόγηση, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπλέον στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Αυτό-αξιολόγησης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 10: Μέσος όρος της Αυτό-αξιολόγησης για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



#### 6.5.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Εκκίνησης Αλλαγής

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=3.98$  και  $p>0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.08$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=-3.71$  και  $p>0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης διατήρησαν στα ίδια επίπεδα του μέσου όρου της μεταβλητής της Εκκίνησης Αλλαγής από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, παρομοίως και με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής της Εκκίνησης Αλλαγής, δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

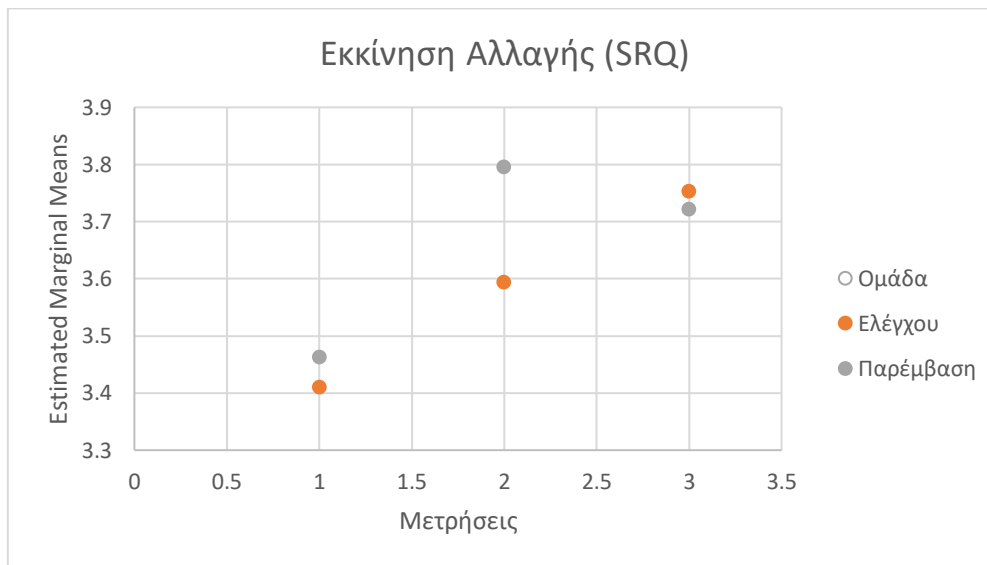
**Πίνακας 22: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Εκκίνησης Αλλαγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

Εκκίνηση Αλλαγής (SRQ)		
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση

Ομάδα Ελέγχου	3.4(0.2)	3.6 (0.2)	3.8 (0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.5(0.2)	3.8(0.2)	3.7 (0.2)

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την Εκκίνηση Αλλαγής, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η ). Επιπλέον στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Εκκίνησης Αλλαγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 11: Μέσος όρος της Εκκίνησης Αλλαγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



### 6.5.5 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αναζήτησης Επιλογών

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferroni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=11.27$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα

δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.10$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)= -3.26$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου( $p>0.05$ ).

Επομένως, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο της μεταβλητής Αναζήτηση επιλογών από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής Αναζήτηση Επιλογών, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

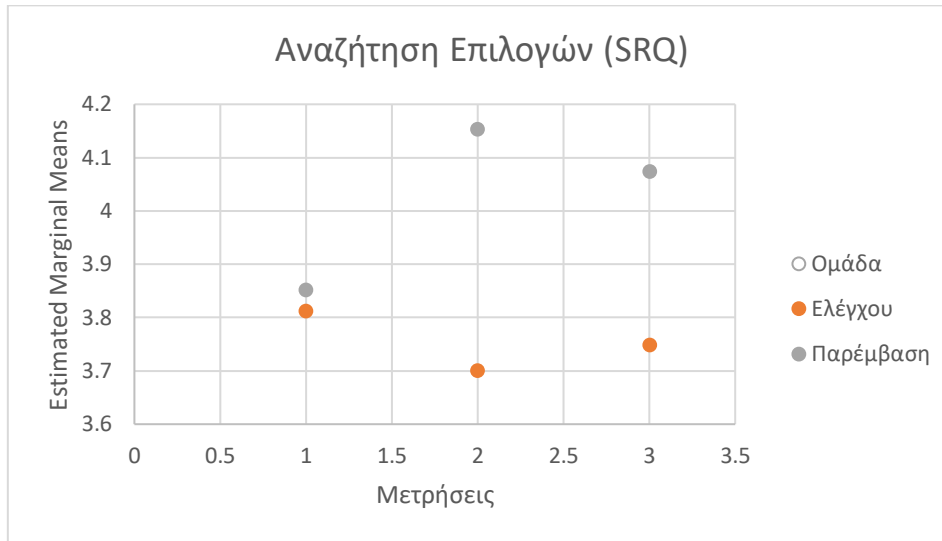
**Πίνακας 23: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Αναζήτηση Επιλογών (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.8(0.2)	3.7(0.2)	3.7(0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.9(0.2)	4.2(0.2)	4.1 (0.2)

Στον συγκεκριμένο πίνακα σημειώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με την Αναζήτηση Επιλογών, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπλέον στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.



Διάγραμμα 12: Μέσος όρος της Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



### 6.5.6 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση του Σχεδιασμού

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=52.6$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=1.86$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=-4.76$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο του Σχεδιασμού από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up

δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

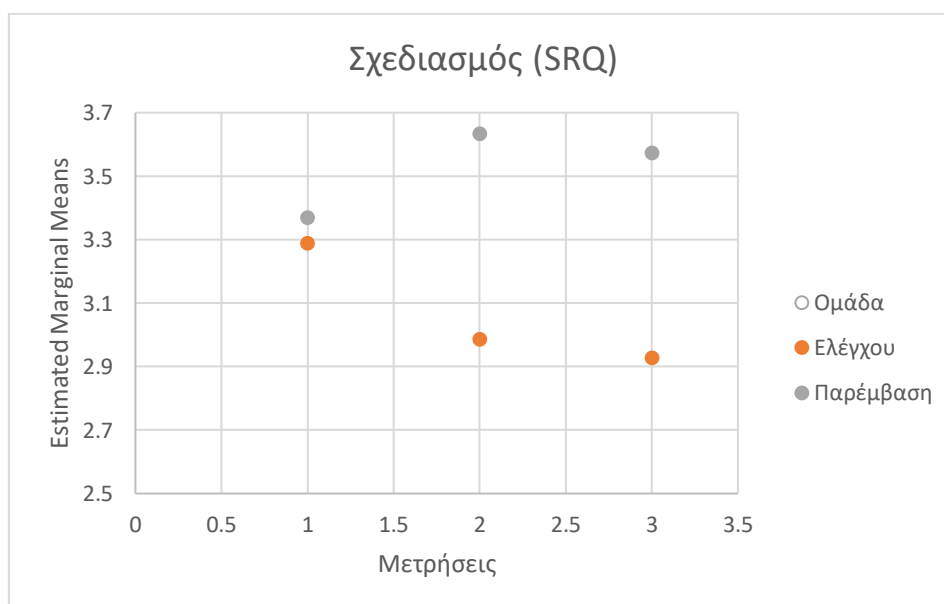
Προκύπτει λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής του Σχεδιασμού, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 24 :Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) του Σχεδιασμού για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Σχεδιασμός (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.3 (0.1)	3.0 (0.2)	2.9(0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.4 (0.1)	3.6 (0.3)	3.6 (0.2)

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τον Σχεδιασμό, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επιπρόσθετα, στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της διάστασης Αναζήτησης Επιλογών για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 13: Μέσος όρος του Σχεδιασμού για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



### 6.5.7 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Εφαρμογής Σχεδίου

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferroni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=21.06$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=2.41$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=3.7$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο της μεταβλητής Εφαρμογή σχεδίου από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

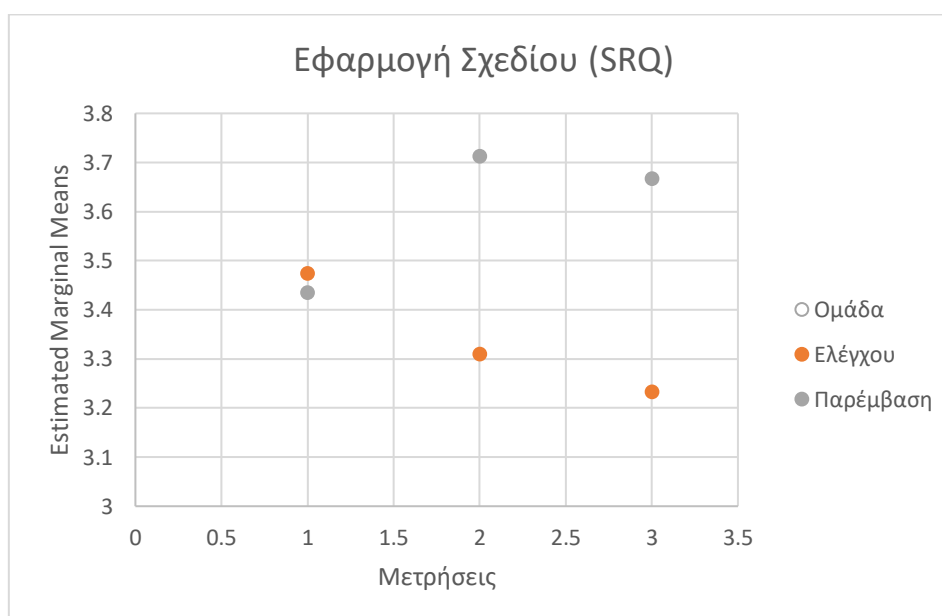
Προκύπτει λοιπόν, πως οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής Εφαρμογή σχεδίου, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 25: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Εφαρμογής Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

	Εφαρμογή Σχεδίου (SRQ)		
	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.5 (0.2)	3.3 (0.3)	3.2 (0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.4 (0.2)	3.7 (0.2)	3.7 (0.2)

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο πίνακα σημειώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την Εφαρμογή Σχεδίου, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επίσης, στο επόμενο διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της διάστασης Εφαρμογής Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση.

**Διάγραμμα 14: Μέσος όρος της Εφαρμογής Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



### 6.5.8 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάσταση της Αξιολόγησης της Αποτελεσματικότητας Σχεδίου

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης πολλαπλών μετρήσεων (repeated measures ANOVA) που είχε ως σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης για τις δύο ομάδες και όσον αφορά τη σύγκριση post hoc, κατά την οποία εφαρμόστηκε η διόρθωση του Bonferonni, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και σε αυτόν της ομάδας ( $F=7.69$  και  $p<0.05$ ). Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες (πριν και μετά, μετά και follow up) από όπου προέκυψε  $t(22)=0.36$  και  $p>0.05$  για την ομάδα ελέγχου, ενώ για την ομάδα παρέμβασης  $t(23)=-3.54$  και  $p<0.05$  σχετικά με την σύγκριση της μέτρησης πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνεχίζοντας στην σύγκριση των μέσων όρων για την μέτρηση μετά έως και τη follow up παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο για την ομάδα παρέμβασης ( $p>0.05$ ) όσο και για την ομάδα ελέγχου ( $p>0.05$ ).

Επομένως προκύπτει, ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης βελτίωσαν το μέσο όρο της μεταβλητής Αξιολόγησης Αποτελεσματικότητας Σχεδίου από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή ενώ από την μέτρηση μετά έως και την μέτρηση follow up δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους και των δύο ομάδων.

Συνεπώς, προκύπτει ότι οι μεταβολές της μέσης τιμής της μεταβλητής της Αξιολόγησης αποτελεσματικότητας σχεδίου, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και στις τρεις χρονικές στιγμές (πριν, μετά και follow up).

**Πίνακας 26: Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της Αξιολόγησης Αποτελεσματικότητας Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**

---

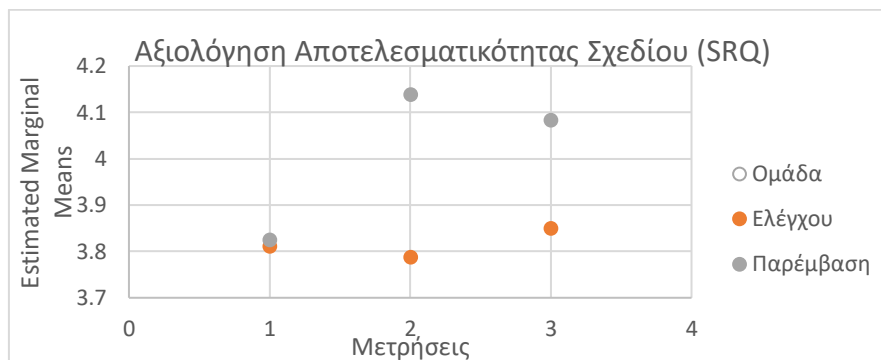
Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας Σχεδίου  
(SRQ)

---

	1 <sup>η</sup> Μέτρηση	2 <sup>η</sup> Μέτρηση	3 <sup>η</sup> Μέτρηση
Ομάδα Ελέγχου	3.8 (0.3)	3.8 (0.2)	3.9 (0.2)
Ομάδα Παρέμβασης	3.8 (0.2)	4.1 (0.2)	4.1 (0.3)

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας Σχεδίου, διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση (1η, 2η και 3η). Επίσης, στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της διάστασης της Αξιολόγησης της Αποτελεσματικότητας Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε διάσταση.

**Διάγραμμα 15: Μέσος όρος της Αξιολόγησης Αποτελεσματικότητας Σχεδίου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### Εισαγωγή

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής διαδικτυακής παρέμβασης για την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Ειδικότερα, η εφαρμογή της παρέμβασης στόχευε στη μείωση του επιπέδου του διαδικτυακού εθισμού καθώς και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου, ενώ συμπλήρωσαν 3 ερωτηματολόγια σε τρεις χρονικές φάσεις(πριν, μετά & Follow up

μέτρηση). Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση σημείωσαν μέτρια προς υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο. Επομένως, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο του Εθισμού στο Διαδίκτυο, πρόκειται για χρήστες, όπου αντιμετωπίζουν αρκετά συχνά προβλήματα λόγω του Διαδικτύου. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι η παρέμβαση έλαβε χώρα εν μέσω συνθηκών πανδημίας. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, ο εθισμός στο διαδίκτυο φάνηκε να αυξήθηκε τόσο στον συνολικό πληθυσμό, γενικότερα, όσο και σε σπουδαστές μαθητές ειδικότερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας(Li et al., 2021). Επομένως, τα υψηλά ποσοστά του εθισμού που παρατηρήθηκαν πριν την έναρξη της παρέμβασης θα μπορούσαν να είναι απόρροια και της γενικότερης συνθήκης.

Τέλος, ως προς την ικανότητα της αυτορρύθμισης, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, σημείωσαν πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, μέτρια ικανότητα αυτορρύθμισης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Miller & Brown(1994).

## **7.1 Αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής παρέμβασης ως προς τη μείωση του Εθισμού στο Διαδίκτυο**

Αναφορικά με την 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, είχε προβλεφθεί τόσο η μείωση του συνολικού επιπέδου του εθισμού στο διαδίκτυο, όσο και των επιμέρους διαστάσεων, στην ομάδα παρέμβασης, ενώ δε θα υπήρχε σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, η πρώτη υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώθηκε, αφού σημειώθηκε πτώση του μέσου όρου του διαδικτυακού εθισμού στην ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική μεταβολή στην ομάδα ελέγχου. Ακόμη, η ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώθηκε και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις του εθισμού. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή και στις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου του Εθισμού στο Διαδίκτυο(έντονη επιθυμία για χρήση, υπερβολική χρήση, παραμέληση εργασίας, ανυπομονησία, απουσία ελέγχου και παραμέληση κοινωνικής ζωής).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώθηκε και η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, αναμένονταν η μείωση τόσο του συνολικού επιπέδου του εθισμού στο διαδίκτυο όσο και των επιμέρους διαστάσεών του να παραμείνουν σταθερά, 1,5 μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα αυτά φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά

αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής παρέμβασης, ενώ συνάδουν και με πορίσματα προγενέστερων ερευνών (Alavi et al., 2021. Dicle, 2021. Kim, 2008. Maheri et al., 2017. Liu et al., 2017. Tas & Ayas, 2018), με βάση τα οποία το συνολικό επίπεδο του διαδικτυακού εθισμού μειώθηκε στην ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στην ομάδα ελέγχου. Ακόμη, τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνονται και από προγενέστερες παρεμβάσεις, οι οποίες αξιοποίησαν ανάλογες πρακτικές, όπως η διαχείριση άγχους, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και η ενημέρωση γύρω από τον διαδικτυακό εθισμό (Mun & Lee, 2015).

Ακόμη, τα αποτελέσματα αυτά, ως προς τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο, έρχονται να προσθέσουν και στο πεδίο της αποτελεσματικότητας των διαδικτυακών παρεμβάσεων, αφού είναι αντίστοιχα με αυτά παρόμοιων μελετών (Sei et al., 2018. Su et al., 2011), που ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων για τον εθισμό στο διαδίκτυο.

## **7.2 Αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της Αυτορρύθμισης**

Ο εθισμός από το διαδίκτυο συνδέεται με πλήθος παραγόντων. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια προέκυψε ότι η χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης συνδέεται με υψηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο. Ωστόσο, τα προγράμματα που επιχειρούν την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης είναι ελάχιστα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ως προς την ενίσχυση της αυτορρύθμισης.

Αρχικά, αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, μέσα από τη διαδικτυακή παρέμβαση φάνηκε αρχικά να ενισχύεται το συνολικό επίπεδο αυτορρύθμισης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, ως προς αυτό η 2<sup>η</sup> υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και συμφωνεί και με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Cholamian et al., 2019. Mun & Lee, 2015. Yildiz, 2017. Yoon & Sook, 2015. Zheidi et al., 2021), τα οποία επισημαίνουν ότι μέσα από την αξιοποίηση στρατηγικών όπως η στοχοθέτηση, η αυτό-παρακολούθηση της



συμπεριφοράς και η αυτό-αξιολόγηση επιτυγχάνεται η συνολική ενίσχυση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης(SRQ). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η παρέμβαση λειτούργησε θετικά στις πέντε από τις επτά διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ενισχύθηκε η διάσταση της «λήψης σχετικών αποφάσεων», της « αναζήτησης επιλογών», του «σχεδιασμού» της «εφαρμογής ενός σχεδίου» καθώς και της «αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός σχεδίου». Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στις διαστάσεις «αυτό-αξιολόγηση» και «εκκίνηση αλλαγής». Επομένως, οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας αναφορικά με τις διαστάσεις αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν.

Όπως αναφέρθηκε και στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, η διάσταση της αυτό-αξιολόγησης αποτελεί μια διάσταση, η οποία αφορά την επίγνωση του ατόμου σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες μιας συμπεριφοράς, ενώ η διάσταση της εκκίνησης της αλλαγής αφορά την αλλαγή, η οποία προκύπτει από την ασυμφωνία στο στάδιο της αυτό-αξιολόγησης(Zarata et al., 2014). Συνεπώς, οι δύο διαστάσεις συνδέονται, αφού η δεύτερη ακολουθεί την πρώτη. Το γεγονός ότι η παρέμβαση δε φαίνεται να επιδρά θετικά στις διαστάσεις αυτές θα μπορούσε να οφείλεται στη σύντομη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αυτό δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό.

Τέλος, αναφορικά με την 4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση που προέβλεπε τη διατήρηση του συνολικού επιπέδου της αυτορρύθμισης και των επιμέρους διαστάσεων στην ομάδα παρέμβασης 1,5 μήνα μετά τη λήξη του προγράμματος τα ευρήματα είναι εξίσου ενθαρρυντικά. Αρχικά, η συνολική αυτορρύθμιση των συμμετεχόντων της ομάδα παρέμβασης φάνηκε να εξακολουθεί να είναι υψηλή ενάμιση μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, το ίδιο και όλες οι υπόλοιπες διαστάσεις εκτός από τις διαστάσεις της «αυτό-αξιολόγησης» και της «εκκίνησης της αλλαγής» όπου δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Επομένως, η υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται για όλες τις διαστάσεις της αυτορρύθμισης.

## Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η διαδικτυακή παρέμβαση φαίνεται να πέτυχε τους στόχους της στην πλειοψηφία. Ειδικότερα, από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές ως προς τη μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο (Kim, 2008. Maheri et al., 2017. Zhang et al., 2021), ενώ παράλληλα τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της εφαρμογής παρεμβάσεων που αξιοποιούν τον παράγοντα της αυτορρύθμισης, ως μέσο πρόληψης του εθισμού στο διαδίκτυο (Cholamian et al., 2019. Mun & Lee, 2015. Zheidi et al., 2021). Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη χρήση γνωστικών – συμπεριφορικών τεχνικών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίλυση συγκρούσεων και την ενημέρωση γύρω από τον εθισμό στο διαδίκτυο, μπορούν να συμβάλουν θετικά στην πρόληψη του (Alavi et al, 2021. Mun & Lee, 2015). Τέλος, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά φαίνεται να είναι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

### 8.1 Περιορισμοί – Μελλοντικές Προτάσεις

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, θα πρέπει να γίνει αναφορά σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το μικρό μέγεθος του δείγματος. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 47 (N=27) προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό. Με βάση αυτό, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών. Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί και

το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης δε χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο οι μελλοντικές να αξιοποιούν έναν τυχαιοποιημένο σχεδιασμό παρεμβάσεων, έτσι ώστε να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό.

Ως περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί και η χρονική διάρκεια και συντομία της διαδικτυακής παρέμβασης. Με βάση τη βιβλιογραφία, οι 6 συναντήσεις αποτελούν τον ελάχιστο αριθμό συναντήσεων σε ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Στο μέλλον, θα μπορούσαν να σχεδιασθούν αντίστοιχες παρεμβάσεις με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά την εφαρμογή ομαδικών παρεμβάσεων στο πεδίο του διαδικτυακού εθισμού. Ωστόσο το γεγονός ότι η παρέμβαση υλοποιήθηκε διαδικτυακά αποτελεί έναν περιορισμό, καθώς απευθύνονταν μονάχα σε άτομα που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στη συγκεκριμένη εφαρμογή, κάτι που αποτελούσε και προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτή. Επομένως, θα είχε ενδιαφέρον να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος δια ζώσης σε σύγκριση με τη διαδικτυακή παρέμβαση. Ακόμα, η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαδικτυακής παρέμβασης ως προς τον εθισμό στο διαδίκτυο και την αυτορρύθμιση. Η αποτελεσματικότητα του παρόντος προγράμματος αξιολογήθηκε μονάχα με βάση τη βαθμολογία των συμμετεχόντων ως προς τις τρεις μετρήσεις. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν και τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μέλη, έτσι ώστε να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Επιπλέον, ως περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί και το γεγονός ότι τα ψυχομετρικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της μελέτης ήταν αυτοαναφορικά. Στο μέλλον, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν αντίστοιχες παρεμβάσεις, οι οποίες θα αξιοποιούσαν τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Αναφορικά με τα ψυχομετρικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, δεν έχουν προσαρμοστεί στον ελληνικό πληθυσμό, επομένως αυτό αποτελεί μια αδυναμία της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι διενεργήθηκε επαναληπτική μέτρηση 1,5 μήνα μετά τη λήξη του προγράμματος, θα είχε ενδιαφέρον να εξετασθεί η αποτελεσματικότητά του μακροπρόθεσμα. Ακόμα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν

να εφαρμόσουν την παρέμβαση εστιάζοντας και σε πιο συγκεκριμένες μορφές εθισμού στο διαδίκτυο, όπως τον εθισμό στα διαδικτυακά παιχνίδια.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο εθισμός στο διαδίκτυο έχει βρεθεί ότι συνεπάγεται με εκπτώσεων στον κοινωνικό, επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα ενός ατόμου (Young, 1999). Αρκετοί ερευνητές, υποστηρίζουν ότι αφορά την αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων και την αδυναμία αυτορρύθμισης του ατόμου (Yildiz, 2017). Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει την σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, υποστηρίζοντας ότι η ενίσχυση της αυτορρύθμισης των ατόμων λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι του εθισμού στο διαδίκτυο (Billieux & Van der Linden, Blachnio & Przepiorka, 2015. Malavi et al., 2018).

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας διαδικτυακής, ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι η παρέμβαση φαίνεται να πέτυχε τους στόχους της στην πλειοψηφία, αφού τόσο το συνολικό επίπεδο του εθισμού στο διαδίκτυο, όσο και στις επιμέρους διαστάσεις φάνηκε να παραμένει μειωμένο 1,5 μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Παράλληλα, ως προς την ενίσχυση της αυτορρύθμισης, η συνολική αυτορρύθμιση φάνηκε να παρέμεινε ενισχυμένη για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης 1,5 μήνα μετά τη λήξη του προγράμματος. Το ίδιο φάνηκε να ισχύει και για τις διαστάσεις της αυτορρύθμισης, εκτός από δύο (αυτό-αξιολόγηση και εκκίνηση αλλαγής).

Επομένως, τα παραπάνω δεδομένα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο. Ακόμη, μέσα από την εφαρμογή διαδικτυακών παρεμβάσεων επιτυγχάνεται και η εξασφάλιση δείγματος από διάφορες γεωγραφικές περιοχές και εκπαιδευτικά ιδρύματα αντίστοιχα, όπως παρατηρείται και από την παρούσα μελέτη. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έρχονται να καλύψουν ένα ερευνητικό κενό, αφού προγενέστερες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε φοιτητές με στόχο την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και τη μείωση του εθισμού, είχαν ως δείγμα φοιτητές που προέρχονταν μονάχα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Zheidi et al., 2021). Τέλος, αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, τα ευρήματα της μελέτης έρχονται να προσθέσουν στην ελληνική βιβλιογραφία, αφού από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκε καμία αντίστοιχη παρέμβαση για την πρόληψη του εθισμού στο διαδίκτυο. Δεδομένης της

σημαντικότητας και των διαστάσεων που έχει λάβει ο εθισμός στο διαδίκτυο σε έφηβους και μαθητές, καθώς και με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής αντίστοιχων παρεμβάσεων, οι οποίες θα απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abbott, J. M., Klein, B., & Ciechomski, L. (2008). Best practices in online therapy. *Journal of Technology in Human Services, 26*(2-4), 360-375. doi:10.1080/15228830802097257
- Ak, Ş., Koruklu, N., & Yılmaz, Y. (2013). A Study on Turkish Adolescent's Internet Use: Possible Predictors of Internet Addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(3), 205–209. doi:10.1089/cyber.2012.0255
- Alavi, S., Ghanizadeh, M., Mohammadi, M., Jannatifard, F., Esmaeeli Alamooti, S., & Farahani, M. (2021). The effects of a cognitive-behavioral-group therapy on reducing the symptoms of internet addiction disorder and promoting the quality of life and mental health. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy, 43*(1), 47-56. doi:10.47626%2F2237-6089-2020-0010
- Alimoradi, Z., Lin, C.-Y., Broström, A., Bülow, P. H., Bajalan, Z., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2019). Internet addiction and sleep problems: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews, 47*. doi:10.1016/j.smr.2019.06.004
- Aubrey, L. L., Brown, J. M., & Miller, W. R. (1994). Psychometric properties of a self-regulation questionnaire (SRQ). *Alcoholism: Clinical & Experimental Research, 18*, 429.
- Authier, J. (2012). The Psychoeducation Model: Definition, Contemporary Roots and Content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 12*(1).
- Bandura, A. (1986). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. *Goal Concepts in Personality and Social Psychology, 19-85*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 248-287.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*, 87-99.
- Bandura, A., & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive therapy and research, 1*(3), 177-193.

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά Ομαδικά Προγράμματα για Παιδιά και Εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2019). Internet addiction among college students: Some causes and effects. *Education and Information Technologies*, 24, 2863–288 .doi:10.1007/s10639-019-09894-3.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). *Self-Regulation Failure: An Overview*. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. doi:10.1207/s15327965pli0701\_1.
- Baumeister, R. F., & Vonasch, A. J. (2015). Uses of self-regulation to facilitate and restrain addictive behavior. *Addictive Behaviors*, 44, 3-8. doi:10.1016/j.addbeh.2014.09.011
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet Addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 377–383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Bhattacharjee, D., Rai, A. K., Singh, N. K., Kumar, P., Munda, S. K., & Das, B. (2011). Psychoeducation: A Measure to Strengthen Psychiatric Treatment. *Delhi Psychiatry Journal*, 14(1), 33-39.
- Billieux, J., & Van der Linden, M. (2012). Problematic use of the Internet and self-regulation: A review of the initial studies. *The Open Addiction Journal*, 5, 24-29.
- Błachnio, A., & Przepiorka, A. (2015). Dysfunction of Self-Regulation and Self-Control in Facebook Addiction. *Psychiatric Quarterly*, 87(3), 493-500. doi:10.1007/s11126-015-9403-1
- Bueso, V., Santamaría, J. J., Fernández, D., Merino, L., Montero, E., Jiménez-Murcia, S., ... Ribas, J. (2018). Internet Gaming Disorder in Adolescents: Personality, Psychopathology and Evaluation of a Psychological Intervention Combined With Parent Psychoeducation. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.0078>
- Bowen, S., & Marlatt, A. (2009). Surfing the urge: Brief mindfulness-based intervention for college student smokers. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(4), 666-671. doi:10.1037/a0017127



- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brevers, D., & Turel, O. (2019). Strategies for self-controlling social media use: Classification and role in preventing social media addiction symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 1-10. doi:10.1556/2006.8.2019.49
- Briere, J., & Scott, C. (2014). *Principles of Trauma Therapy: A guide to symptoms, evaluation and treatment* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups. Process and Practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Camardese, G., De Risio, L., Di Nicola, M., Pizi, G., & Janiri, L. (2012). A Role for Pharmacotherapy in the Treatment of «Internet Addiction». *Clinical Neuropharmacology*, 35(6), 283-289. doi:10.1097/wnf.0b013e31827172e5
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097. doi:10.1016/j.chb.2010.03.012
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Cash, H., Rae C. D., Steel, A.H., & Winkler, A. (2012). Internet Addiction: A Brief Summary of Research and Practice. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 292-298. doi:10.2174/157340012803520513
- Chebli, J. L., Blaszczynski, A., & Gainsbury, S. M. (2016). Internet-Based Interventions for Addictive Behaviours: A Systematic Review. *Journal of Gambling Studies*, 32(4), 1279-1304. doi:10.1007/s10899-016-9599-5
- Chi, X., Lin, L., & Zhang, P. (2016). Internet Addiction Among College Students in China: Prevalence and Psychosocial Correlates. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(9), 567–573. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0234>

- Chou, C., Condrón, L., & Belland, C. (2005). A review of the Research in Internet Addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 366-368.
- Davis, W. T., Campbell, L., Tax, J., & Lieber, C. S. (2002). A trial of “standard” outpatient alcoholism treatment vs. a minimal treatment control. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 23(1), 9-19. doi:10.1016/s0740-5472(02)00227-1 .
- De Bruin, A. B. H., & van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction*, 22(4), 245-252. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.01.003
- De la Fuente, J., Zapata Sevillano, L., Peralta, F., & López, M. (2016). Personal self-regulation, academic achievement, and satisfaction of learning . *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1).
- Delucia-Waack, J. L., Kalonder, R.C., & Riva, M.T. (2013). *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. California: SAGE Publications.
- Dicle, N.(2021). An Educational Approach for Decreasing Internet Addiction: Motivational Interviewing Psycho-Education Program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21. <https://doi.org/10.14689/EJER.2021.94.2>.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 391-409.
- Dixon, L., McFarlane, W. R., Lefley, H., Lucksted, A., Cohen, M., Falloon, I.,... Sondheimer, D. (2001). Evidence-based practices for services to families of people with psychiatric disabilities. *Psychiatric Services*, 52(7), 903-910. doi: 10.1176/appi.ps.52.7.903
- Douaihy, A., Kelly, T. M., & Gold, M. A. (2014). *Motivational interviewing. A guide for medical trainees*. Oxford: Oxford University Press.
- Dowling, N. A., & Brown, M. (2010). Commonalities in the Psychological Factors Associated with Problem Gambling and Internet Dependence. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 437-441. doi:10.1089/cyber.2009.0317
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

- Economou, M. P. (2015). *Psychoeducation: A Multifaceted Intervention*. *International Journal of Mental Health*, 44(4), 259-262. doi:10.1080/00207411.2015.1076288.
- Elemo, A. S., & Turkum, A. S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 7-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ijintrel.2019.02.003>
- Ettin, M. F., Heiman, M. L., & Kopel, S. A. (1988). Group building: Developing protocols for psychoeducational groups. *Group*, 12(4), 205-225. doi:10.1007/bf01419651.
- Ferraro, G., Caci, B., D'Amico, A., & Blasi, M. D. (2007). Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 170–175. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9972>
- Fisher, G. L., & Harrison, T. C. (1997). *Substance abuse: Information for school counselors, social workers, therapists, and counselors*. Boston: Allyn & Bacon.
- Floros, G., Siomos, K., Stogiannidou, A., Giouzepas, I., & Garyfallos, G. (2014). The Relationship Between Personality, Defense Styles, Internet Addiction Disorder, and Psychopathology in College Students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 672–676. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0182>.
- Frangos, C. C., Fragkos, K. C., & Kiohos, A. (2010). Internet addiction among Greek university students: Demographic associations with the phenomenon, using the Greek version of Young's Internet Addiction Test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3(1), 49-74.
- Frangos, C., Frangos, C., & Sotiropoulos, I. (2012). A Meta – analysis of the Reliability of Young's Internet Addiction Test. *Proceedings of the World Congress Engineering* . London, UK.
- Galanter, M., Hayden, F., Castañeda, R., & Franco, H. (1998). Group therapy, self-help groups, and network therapy. *Clinical textbook of addictive disorders*, 3, 502-527.

- Gavora, P., Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). The Czech Validation of the Self-regulation Questionnaire. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 171, 222–230. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.113
- Gholamian, B., Shahnazi, H., & Hassanzadeh, A. (2018). The effect of educational intervention based on BASNEF model for reducing internet addiction among female students: a quasi-experimental study. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1). doi:10.1186/s13052-019-0761-4
- Gianini, L. M., White, M. A., & Masheb, R. M. (2013). Eating pathology, emotion regulation, and emotional overeating in obese adults with binge eating disorder. *Eating Behaviors*, 14(3), 309-313. doi:10.1016/j.eatbeh.2013.05.008.
- Gökçearsan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlamam, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649. doi:10.1016/j.chb.2016.05.091.
- Goldman, C. R. (1988). Toward a Definition of Psychoeducation. *Psychiatric Services*, 39(6), 666-668. doi:10.1176/ps.39.6.666.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94.
- Goodson, S., & Turner, K. (2021). Effects of Violent Video Games: 50 Years on, Where are we now?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 3-4. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29205.vvg>
- Griffiths, M. (2000). Internet Addiction - Time to be Taken Seriously? *Addiction Research*, 8(5), 413–418. doi:10.3109/16066350009005587
- Griffiths, M. D.(1996). Technological Addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 16-19.
- Guo, J., Chen, L., Wang, X., Liu, Y., Chui, C. H. K., He, H.,&Tian, D. (2012). The Relationship Between Internet Addiction and Depression Among Migrant Children and Left-Behind Children in China. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(11), 585–590. doi:10.1089/cyber.2012.0261
- Hagger, M. S., Wood, C. W., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Self-regulation and self-control in exercise: the strength-energy model. *International*

- Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 62-86. doi:10.1080/17509840903322815
- Hall, P. A., & Fong, G. T. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review*, 1(1), 6-52. doi:10.1080/17437190701492437
- Harackiewicz, J., & Sansone, C. (2000). Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In Sansone, C., and Harackiewicz, J. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (p.p. 82-103). San Diego: Academic Press.
- Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual review of psychology*, 62, 363-390.
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge eating as escape from self-awareness. *Psychological Bulletin*, 110(1), 86-108. doi:10.1037/0033-2909.110.1.86
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1996). Self-regulation failure: Past, present, and future. *Psychological Inquiry*, 7(1), 90-98.
- Heatherton, T., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. (2011). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(3), 132-139. doi:10.1016/j.tics.2010.12.005
- Higgins, A., Murphy, R., Barry, J., Eustace-Cook, J., Monahan, M., Kroll, T., ... & Gibbons, P. (2020). Scoping review of factors influencing the implementation of group psychoeducational initiatives for people experiencing mental health difficulties and their families. *Journal of Mental Health*, 1-14.
- Hirvikoski, T., Lindström, T., Carlsson, J., Waaler, E., Jokinen, J., & Bölte, S. (2017). Psychoeducational groups for adults with ADHD and their significant others (PEGASUS): A pragmatic multicenter and randomized controlled trial. *European Psychiatry*, 44, 141-152. doi: 10.1016/j.eurpsy.2017.04.005
- Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2010). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25(3), 211-224. doi:10.1002/per.789

- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1).
- Huang, H., & Leung, L. (2009). *Instant Messaging Addiction among Teenagers in China: Shyness, Alienation, and Academic Performance Decrement*. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 675-679. doi:10.1089/cpb.2009.0060
- Huang, X., Li, M., & Tao, R. (2010). Treatment of Internet Addiction. *Current Psychiatry Reports*, 12(5), 462-470. doi:10.1007/s11920-010-0147-1
- Hull, J. G., & Slone, L. B. (2004). Alcohol and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p.p. 466-491). The Guilford Press.
- Hulse, G. K., & Tait, R. J. (2002). Six-month outcomes associated with a brief alcohol intervention for adult in-patients with psychiatric disorders. *Drug and Alcohol Review*, 21(2), 105-112. doi:10.1080/09595230220138993a
- Jean, L., Bergeron, M.-È., Thivierge, S., & Simard, M. (2010). Cognitive Intervention Programs for Individuals With Mild Cognitive Impairment: Systematic Review of the Literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18(4), 281–296. doi:10.1097/jgp.0b013e3181c37ce9
- Kandell, J. J. (1998). Internet Addiction on Campus: The Vulnerability of College Students. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 11-17. doi:10.1089/cpb.1998.1.11
- Kanfer, F. H. (1986). Implications of a self-regulation model of therapy for treatment of addictive behaviors. In *Treating addictive behaviors* (pp. 29-47). Boston, MA: Springer.
- Kanfer, F.H., & Grim, L.G. (1986). *Implications of a self-regulation model of therapy for treatment of addictive behaviours: Processes of change*. New-York: Plenum Press.
- Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α.(2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kendall, P. C. (1990). Challenges for cognitive strategy training: The case of mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 365-367.

- Kelley, W. M., Wagner, D. D., & Heatherton, T. F. (2015). In Search of a Human Self-Regulation System. *Annual Review of Neuroscience*, 38(1), 389-411. doi:10.1146/annurev-neuro-071013-014243
- Kim, J. (2008) The Effect of a R/T Group Counseling Program on The Internet Addiction Level and Self-Esteem of Internet Addiction University Students. *International Journal of reality therapy*, 26(2), 2-9.
- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218. doi:10.1016/j.eurpsy.2007.10.010
- Kim, J. U. (2008). The effect of a R/T group counseling program on the Internet addiction level and self-esteem of Internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 4-12.
- Kitsantas, A. (2000). The role of self-regulation strategies and self-efficacy perceptions in successful weight loss maintenance. *Psychology & Health*, 15(6), 811-820. doi:10.1080/08870440008405583
- Kitsantas, A., Gilligan, T. D., & Kamata, A. (2003). College Women With Eating Disorders: Self-Regulation, Life Satisfaction, and Positive/Negative Affect. *The Journal of Psychology*, 137(4), 381-395. doi:10.1080/00223980309600622
- Koelkebeck, K., Andlauer, O., Jovanovic, N., & Giacco, D. (2015). Interventions for posttraumatic stress disorder in psychiatric practice across Europe: a trainees' perspective. *European Journal Of Psychotraumatology*, 6(1), 27818. doi: 110.3402/ejpt.v6.27818
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. doi:10.1037/0012-1649.18.2.199
- Koukia, E., Mangoulia, P., & Alexiou, E. (2014). Internet Addiction and Psychopathological Symptoms in Greek University Students. *Journal of Addictive Behaviors Therapy & Rehabilitation*, 3(3), 1-5.
- Kuvaas, N. J., Dvorak, R. D., Pearson, M. R., Lamis, D. A., & Sargent, E. M. (2014). Self-regulation and alcohol use involvement: A latent class analysis. *Addictive Behaviors*, 39(1), 146-152. doi:10.1016/j.addbeh.2013.09.020
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Laconi, S., Rodgers, R., & Chabrol, H. (2014). The measurement of Internet Addiction : A critical review of existing scales and their psychometric properties

.*Computers in Human Behavior*, 41 ,190 -202 .  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.026>

- Lam, L. T., Peng, Z., Mai, J., & Jing, J. (2009). Factors Associated with Internet Addiction among Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 551-555. doi:10.1089/cpb.2009.0036
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225-253. doi:10.1207/s1532785xmep0503\_01
- La Salvia, T. A. (1993). Enhancing addiction treatment through psychoeducational groups. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 10(5), 439-444. doi:10.1016/0740-5472(93)90003-k
- Li, Y., Sun, Y., Meng, S., Bao, Y., Cheng, J., Chang, X., & Shi, J. (2021). Internet Addiction Increases in the General Population During COVID-19: Evidence From China. *The American Journal on Addictions*, 30(4), 389–397. <https://doi.org/10.1111/ajad.13156>
- Liddle, H. A. (2010). Multidimensional family therapy: a science-based treatment system. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 31, 133- 148.
- Lincoln, T., Wilhelm, K., & Nestoriuc, Y. (2007). Effectiveness of psychoeducation for relapse, symptoms, knowledge, adherence and functioning in psychotic disorders: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 96(1-3), 232-245. doi: 10.1016/j.schres.2007.07.022
- Liu, J., Nie, J., & Wang, Y. (2017). Effects of Group Counseling Programs, Cognitive Behavioral Therapy, and Sports Intervention on Internet Addiction in East Asia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1470. doi:10.3390/ijerph14121470
- Λουκίσας, Θ. (2018). Εκπαιδευοντας νεαρούς κρατούμενους: Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια της κατάρτισης σε ένα ειδικό κατάστημα κράτησης νέων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 654-664.
- Mahapatra, S. (2019). Smartphone addiction and associated consequences: role of loneliness and self-regulation. *Behaviour & Information Technology*, 1-12. doi:10.1080/0144929x.2018.1560499



- Maheri, A., Tol, A., & Sadeghi, R.(2017). Assessing the effect of an educational intervention program based on Health Belief Model on preventive behaviors of internet addiction. *Journal of Education & Health Promotion*,63,(63). [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_129\\_15](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_129_15)
- Malak, M. Z. (2018). Internet Addiction and Cognitive Behavioral Therapy. *Cognitive Behavioral Therapy and Clinical Applications*, 183-199. doi:10.5772/intechopen.71277
- Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (Eds.). (2005). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. Guilford press.
- Martin, K., Giannandrea, P., Rogers, B., & Johnson, J. (1996). *Group intervention with pre-recovery patients*. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 13(1), 33-41. doi:10.1016/0740-5472(95)02045-4
- Martinez-Pecino, R., & Garcia-Gavilán, M. (2019). Likes and problematic Instagram use: the moderating role of self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(6), 412-416. doi:10.1089/cyber.2018.0701
- Matsuda, A., Yamaoka, K., Tango, T., Matsuda, T., & Nishimoto, H. (2013). Effectiveness of psychoeducational support on quality of life in early-stage breast cancer patients: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Quality Of Life Research*, 23(1), 21-30. doi: 10.1007/s11136-013-0460-3
- Molavi, P., Mikaeili, N., Ghaseminejad, M. A., Kazemi, Z., & Pourdonya, M. (2018). Social Anxiety and Benign and Toxic Online Self-Disclosures. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 1. doi:10.1097/nmd.0000000000000855
- Moon, S. J., Hwang, J. S., Kim, J. Y., Shin, A. L., Bae, S. M., & Kim, J. W. (2018). Psychometric Properties of the Internet Addiction Test: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(8), 473–484. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0154>
- Mun, S. Y., & Lee, B. S. (2015). Effects of an integrated internet addiction prevention program on elementary students' self-regulation and internet addiction. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 45(2), 251-261. doi:10.4040/jkan.2015.45.2.251

- Oaten, M., Williams, K. D., Jones, A., & Zadro, L. (2008). The Effects of Ostracism on Self-Regulation in the Socially Anxious. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*(5), 471-504. doi:10.1521/jscp.2008.27.5.471
- Παπάνης, Ε.(2011). *Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδίκτυο*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Park, T. Y., Kim, S., & Lee, J. (2014). Family therapy for an Internet-addicted young adult with interpersonal problems. *Journal of Family Therapy, 36*(4), 394-419. doi:10.1111/1467-6427.12060
- Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. E., & Nagoshi, C. T. (2001). A Social Learning Perspective: A Model of Parenting Styles, Self-Regulation, Perceived Drinking Control, and Alcohol Use and Problems. *Alcoholism. Clinical and Experimental Research, 25*(9), 1284-1292. doi:10.1111/j.1530-0277.2001.tb02349.x
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulation learning. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & Moshe Zeidner (Eds), *Handbook of Self-regulation* (p.p.451-502). San Diego: CA Academic Press.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605-619. doi:10.1037/a0015365
- Powell, L., Parker, J., Weighall, A., & Harpin, V. (2021). Psychoeducation Intervention Effectiveness to Improve Social Skills in Young People with ADHD: A Meta-Analysis. *Journal Of Attention Disorders, 108705472199755*. doi: 10.1177/1087054721997553
- Prost, E., Hopman, W. M., Musisi, S., & Okello, E. S. (2013). The role of psycho-education in improving outcome at a general hospital psychiatry clinic in Uganda: original. *African journal of psychiatry, 16*(4), 264-270. doi:10.4314/ajpsy.v16i4.35
- Przepiorka, A. M., Blachnio, A., Miziak, B., & Czuczwar, S. J. (2014). Clinical approaches to treatment of Internet addiction. *Pharmacological Reports, 66*(2), 187-191. doi:10.1016/j.pharep.2013.10.001
- Quinn, P. D., & Fromme, K. (2010). Self-regulation as a protective factor against risky drinking and sexual behavior. *Psychology of Addictive Behaviors, 24*(3), 376-385. doi:10.1037/a0018547

- Raver, C. C. (2004). *Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts*. *Child Development*, 75(2), 346-353. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x
- Robson, C.(2006). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσοι, Π., & Τσαούσης, Γ.(2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Sahakyan, L., Delaney, P. F., & Kelley, C. M. (2004). Self-evaluation as a moderating factor of strategy change in directed forgetting benefits. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(1), 131-136.
- Saletti, S. M. R., Van den Broucke, S., & Chau, C. (2021). The effectiveness of prevention programs for problematic Internet use in adolescents and youths: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(2).
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325. doi:10.1016/j.chb.2015.12.045
- Sander, L., Rausch, L., & Baumeister, H., (2016). Effectiveness of Internet-Based Interventions for the Prevention of Mental Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Mental Health*, 3(3), 38.
- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2013). The Promotion of Self-Regulation Through Parenting Interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(1), 1–17. doi:10.1007/s10567-013-0129-z.
- Sayette, M. A. (2004). *Self-regulatory failure and addiction*. Handbook of self-regulation, 447-465.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A Model of Behavioral Self-Regulation: Translating Intention into Action. *Advances in Experimental Social Psychology Volume 21*, 303-346. doi:10.1016/s0065-2601(08)60230-0
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. doi:10.1007/s10648-008-9086-3
- Sechi, C., Loi, G., & Cabras, C. (2020). Addictive internet behaviors: The role of trait emotional intelligence, self-esteem, age, and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3). doi:10.1111/sjop.12698.

- Sei, J., Minai, J., Funato, K., Hara, H., & Ayukawa, M. (2018). Effect of Web-Based Intervention on Internet Addiction among Adolescents: A Quasi-Experimental Trial. *Journal of Adolescent Health, 62*(2). doi:10.1016/j.jadohealth.2017.11
- Sengupta, A., Broyles, I., Brako, L., & Raskin, G. (2017). Internet Addiction: Impact on Academic Performance of Premedical Post-Baccalaureate Students. *Medical Science Educator, 28*(1), 23-26. doi:10.1007/s40670-017-0510-5.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety, 17*(4), 207-216
- Shin, S. H., Jiskrova, G. K., & Wills, T. A. (2018). Childhood maltreatment and alcohol use in young adulthood: the role of self-regulation processes. *Addictive Behaviors, 90*, 241-249. doi:10.1016/j.addbeh.2018.11.006
- Soranidou, P., & Papastylianou, A.(2018). Relationship of Internet Addiction with Alexithymia and Childhood's Perceived Parenting in University Students. *Psychology, 23*(2), 7-19.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviors, 39*(1), 3-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007>
- Srivastava, P., & Panday, R. (2016). Psychoeducation an effective tool as treatment modality in mental health. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(1), 123-130.
- Su, W., Fang, X., Miller, J. K., & Wang, Y. (2011). Internet-Based Intervention for the Treatment of Online Addiction for College Students in China: A Pilot Study of the Healthy Online Self-Helping Center. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(9), <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0167>
- Taglianti, F., Brambilla, R., Priotto, B., Angelino, R., Cuomo, G., & Diecidue, R. (2017). Problematic internet use among high school students: Prevalence, associated factors and gender differences. *Psychiatry Research, 257*, 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.039>
- Tas, I., & Ayas, T.(2018). Effects of a Psychoeducational Program for Reducing Psychological Symptoms on Internet Addiction among Adolescents. *Education and Science, 196*(43), 253-258.
- Tatu, M. K., & Demir, S. (2021). Effect of Group Psychoeducation on Treatment Adherence, Quality of Life and Well-Being of Patients Diagnosed with

- Schizophrenia. *Issues in Mental, Health Nursing*, 42(3), 256-266 doi: 10.1080/01612840.2020.1793244
- Tsimtsiou, Z., Haidich, A.-B., Kokkali, S., Dardavesis, T., Young, K. S., & Arvanitidou, M. (2013). Greek Version of the Internet Addiction Test: A Validation Study. *Psychiatric Quarterly*, 85(2), 187–195. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9282-2>
- Tsiouri, I., Gena, A., Economou, M., Bonotis, K., & Mouzas, O. (2015). Does Long-Term Group Psychoeducation of Parents of Individuals with Schizophrenia Help the Family as a System? A Quasi-Experimental Study. *Journal of Mental Health*, 44(4), 316-331. doi:10.1080/00207411.2015.1076294
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p.p. 19-35). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- von Schoultz, D. J., Thomson, K. L., & Van Niekerk, J. (2021). Internet Self-regulation in Higher Education: A Metacognitive Approach to Internet Addiction. In *International Symposium on Human Aspects of Information Security and Assurance* (p.p. 186-207). Cham: Springer.
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362.
- Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). "Internet Addiction": A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4(1), 31-51. doi:10.1007/s11469-006-9009-9
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the Internet Addiction Test. *Cyberpsychology & Behavior*, 7 (4). <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.443>
- Widyanto, L., Griffiths, M. D., & Brunsten, V. (2011). A psychometric comparison of the Internet Addiction Test, the Internet Related Problem Scale, and self-diagnosis. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14, 141–149.

- Wiedemann, G. (2003). Issues for further refinement of family interventions in schizophrenia. *Official Journal of the World Psychiatric Association*, 2(1), 33-34.
- Wiederhold, B. K. (1999). Overview of the Virtual Reality and Mental Health Symposium. *CyberPsychology & Behavior*, 2(1), 3-5. doi:10.1089/cpb.1999.2.3
- Winkler, A., Dörsing, B., Rief, W., Shen, Y., & Glombiewski, J. A. (2013). Treatment of internet addiction: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(2), 317-329. doi:10.1016/j.cpr.2012.12.005
- Witkiewitz, K., & Villarroel, N. A. (2009). Dynamic association between negative affect and alcohol lapses following alcohol treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(4), 633-644. doi:10.1037/a0015647
- Worrall, H., Schweizer, R., Marks, E., Yuan, L., Lloyd, C., & Ramjan, R. (2018). The effectiveness of support groups: a literature review. *Mental Health And Social Inclusion*, 22(2), 85-93. doi: 10.1108/mhsi-12-2017-0055
- Wubbolding, R. (2000). *Reality Therapy for the 21st Century*. Philadelphia, PA: Brunner-Routle.
- Yang, S., & Kim, H .S .(2018). Effects of a prevention program for internet addiction among middle school students in South Korea. *Public Health Nurses*, 35, 246–255, doi:10.1111/phn.12394.
- Yao, M. Z., He, J., Ko, D. M., & Pang, K. (2014). The Influence of Personality, Parental Behaviors, and Self-Esteem on Internet Addiction: A Study of Chinese College Students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(2), 104–110. doi:10.1089/cyber.2012.0710
- Yildiz, M. A. (2017). Emotion regulation strategies as predictors of internet addiction and smartphone addiction in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(1), 66-78.

- Youn, S. M., & Sook, B. L. (2015). Effects of an Integrated Internet Addiction Prevention Program on Elementary Students' Self-regulation and Internet Addiction. *Journal of Korean Academy of Nursing, 45*, 251–26.
- Young, K. S. (1996). *Caught in the net*. New York: Wiley & Sons.
- Young, K.S. (1999). Internet Addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. *Clinical practice, 17*, 1-17.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*, 402–415.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavioral therapy with internet addicts: treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(5), 671-679.
- Young, K. S. (2009). Internet Addiction: Diagnosis and Treatment Considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 39*, 241-246. doi:10.1007/s10879-009-9120-x
- Young, K. S. (Eds.). (2011). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. John Wiley & Sons, Inc.
- Young, K. S. (2013). Treatment outcomes using CBT-IA with Internet-addicted patients. *Journal of Behavioral Addictions, 2*(4), 209-215. doi:10.1556/jba.2.2013.4.3
- Young, K.S & Rodgers, R.C. (1998). The relationship between internet addiction and pathological internet use. *Cyberpsychology & Behavior, 1*(1), 25-28.
- Zajac, K., Ginley, M. K., Chang, R., & Petry, N. M. (2017). Treatments for Internet gaming disorder and Internet addiction: A systematic review. *Psychology of Addictive Behaviors, 31*(8), 979-994. doi:10.1037/adb0000315
- Zenebe, Y., Kunno, K., Mekonnen, M., Bewuket, A., Birkie, M., Necho, M., ... & Akele, B. (2021). Prevalence and associated factors of internet addiction among undergraduate university students in Ethiopia: a community university-based cross-sectional study. *BMC psychology, 9*(1), 1-10. doi:10.1186/s40359-020-00508-z
- Zhang, X., Shi, X., Xu, S., Qiu, J., Turel, O., & He, Q. (2020). The Effect of Solution-Focused Group Counseling Intervention on College Students' Internet

- Addiction: A Pilot Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2519. doi:10.3390/ijerph17072519
- Zhang, M. X., & Wu, A. M. S. (2020). Effects of smartphone addiction on sleep quality among chinese university students: The mediating role of self-regulation and bedtime procrastination. *Addictive Behaviors*, 106552. doi:10.1016/j.addbeh.2020.106552
- Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., & Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive Behaviors*, 64, 42–48. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.08.009>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (p.p. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B., J. (2008). Investigating Self- Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance: Graduate center of city university of new york. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p.p. 63-78). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (p.p. 311-328). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 13-27. doi:10.1002/tl.37219956305
- Zyto, S., Jabben, N., Schulte, P., Regeer, E., Goossens, P., & Kupka, R. (2020). A multi-center naturalistic study of a newly designed 12-sessions group psychoeducation program for patients with bipolar disorder and their caregivers. *International Journal Of Bipolar Disorders*, 8(1). doi: 10.1186/s40345-020-00190



## **Παράρτημα Α**

---

# Πρόσκληση Συμμετοχής σε Διαδικτυακό Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο

Το παρόν πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων με τίτλο «Εφαρμοσμένη Συμβουλευτική». Απευθύνεται σε προπτυχιακούς φοιτητές (από το 2ο έτος και άνω) και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα είναι εθελοντική και δωρεάν. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί διαδικτυακά μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας «Skype» και θα αποτελείται από τρεις εβδομαδιαίες συναντήσεις, με χρονική διάρκεια περίπου μια ώρα. Στόχος του προγράμματος είναι η μείωση του εθισμού στο διαδίκτυο, μέσα από την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Παρακαλώ συμπληρώστε την ακόλουθη φόρμα, σε περίπτωση που επιθυμείτε να συμμετέχετε στο πρόγραμμα. Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε με τη συντονίστρια στις ακόλουθες διευθύνσεις: [Katepap1958@outlook.com.gr/6945240132](mailto:Katepap1958@outlook.com.gr/6945240132).



Θα επιθυμούσατε να συμμετέχετε στο παρόν διαδικτυακό πρόγραμμα; \*

Ναι

Όχι

Εάν θα επιθυμούσατε να συμμετέχετε, παρακαλώ συμπληρώστε προαιρετικά την ηλεκτρονική σας διεύθυνση.

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Υποβολή

Εκκαθάριση φόρμας



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
***ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ***

**Αγαπητοί,**

Για την εύρυθμη συμμετοχή σας στη διαδικτυακή παρέμβαση καλείστε να συμπληρώσετε το παρόν έντυπο συναίνεσης. Υπενθυμίζεται ότι η συμμετοχή σας στην

παρέμβαση δεν είναι υποχρεωτική και μπορείτε να αποχωρήσετε, σε περίπτωση που επιθυμείτε. Παρακαλώ, συμπληρώστε τα ακόλουθα:

Επιθυμώ να λάβω μέρος στη διαδικτυακή παρέμβαση : **Ναι/Όχι**

**Υπογραφή**

**Με εκτίμηση,**

**Παπαδοπούλου Κατερίνα**

**\*Όσοι επιθυμούν να λάβουν μέρος στην παρούσα παρέμβαση, παρακαλώ να αποστείλουν το έντυπο συγκατάθεσης συμπληρωμένο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: [Email/ Katepap1958@outlook.com.gr](mailto:Email/ Katepap1958@outlook.com.gr)**

---

## Ερωτηματολόγια Παρέμβασης

Τα ακόλουθα ερωτηματολόγια θα αξιοποιηθούν για τους σκοπούς της παρέμβασης, στην οποία θα λάβετε μέρος. Το χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων είναι μια εβδομάδα. Θα τηρηθεί ανωνυμία και τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν μονάχα για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε ειλικρινά σε όλα τα ερωτήματα. Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για περαιτέρω διευκρινήσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στην ακόλουθη ηλεκτρονική / τηλεφωνική διεύθυνση:

[Katepap1958@outlook.com.gr/6945240132](mailto:Katepap1958@outlook.com.gr/6945240132).

Φύλλο \*

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία \*

Η απάντησή σας

Τόπος Μόνιμης Κατοικίας \*

Η απάντησή σας

Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Φοίτησης \*

Η απάντησή σας

Τμήμα Φοίτησης \*

Η απάντησή σας

Έτος Σπουδών \*

Η απάντησή σας

Εξάμηνο Σπουδών \*

Η απάντησή σας

Επίπεδο Φοίτησης \*

- Προπτυχιακό
- Μεταπτυχιακό

Παρακαλώ, σημειώστε τον μέσο όρο της βαθμολογίας σας, με βάση το προηγούμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο. \*

Η απάντησή σας

Επόμενο

Εκκαθάριση φόρμας

## Ερωτηματολόγιο Εθισμού στο Διαδίκτυο(IAT, YOUNG,1998)

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο εξετάζει το επίπεδο εθισμού στο διαδίκτυο. Καλείστε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας κάθε φορά από μια επιλογή από το 1=σπάνια έως το 5=πάντα.

1. Πόσο συχνά διαπιστώνετε ότι παραμένετε σε σύνδεση στο διαδίκτυο περισσότερο από ότι αρχικά σκοπεύατε; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

2. Πόσο συχνά παραμελείτε τις υποχρεώσεις του σπιτιού(συμμάζεμα) προκειμένου να περάσετε περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

3. Πόσο συχνά προτιμάτε την ευχαρίστηση που σας προσφέρει το διαδίκτυο από την επαφή με ένα δικό σας πρόσωπο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

4. Πόσο συχνά δημιουργείτε φιλίες με νέους χρήστες του διαδικτύου; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

5. Πόσο συχνά οι άνθρωποι από το περιβάλλον σας διαμαρτύρονται σχετικά με τον χρόνο που περνάτε συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

6. Πόσο συχνά οι βαθμοί σας και η ακαδημαϊκή σας απόδοση επηρεάζονται αρνητικά λόγω του χρόνου που περνάτε στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

7. Πόσο συχνά ελέγχετε το ηλεκτρονικό σας ταχυδρομείο(e-mail) πριν από κάτι άλλο που πρέπει να κάνετε; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα



8. Πόσο συχνά η ακαδημαϊκή σας απόδοση ή η παραγωγικότητά σας επηρεάζεται αρνητικά εξαιτίας της ενασχόλησής σας με το διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

---

9. Πόσο συχνά προσπαθείτε να δικαιολογηθείτε ή λέτε ψέματα, όταν κάποιος σας ρωτά τι ακριβώς κάνετε όταν είστε σε σύνδεση(online); \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

---

10. Πόσο συχνά απωθείτε τις δυσάρεστες σκέψεις για τη ζωή σας, χρησιμοποιώντας καθησυχαστικές σκέψεις που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

---

11. Πόσο συχνά συλλαμβάνετε τον εαυτό σας να ανυπομονεί να συνδεθεί ξανά στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

12. Πόσο συχνά νιώθετε τον φόβο ότι η ζωή χωρίς το διαδίκτυο θα ήταν βαρετή, κενή και δίχως χαρά; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

13. Πόσο συχνά γίνεστε απότομος/η, φωνάζετε ή αντιδράτε με εκνευρισμό, αν κάποιος σας ενοχλήσει κατά τη διάρκεια της σύνδεσής σας στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

14. Πόσο συχνά κάνετε τον ύπνο σας, εξαιτίας της μεταμεσονύχτιας σύνδεσής σας στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

15. Πόσο συχνά σας απασχολεί το διαδίκτυο, ενώ είστε εκτός σύνδεσης και φαντασιώνεστε ότι είστε σε σύνδεση; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

16. Πόσο συχνά συλλαμβάνετε τον εαυτό σας να λείπει κατά τη διάρκεια της σύνδεσης «λίγα μόνο λεπτά ακόμα;» \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

17. Πόσο συχνά κάνετε προσπάθειες να περιορίσετε τον χρόνο που περνάτε συνδεδεμένος/η και αποτυγχάνετε; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

18. Πόσο συχνά προσπαθείτε να κρύψετε τον χρόνο που έχετε περάσει σε σύνδεση; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

19. Πόσο συχνά προτιμάτε να περάσετε περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο, από το να βγείτε έξω με φίλους; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

20. Πόσο συχνά νιώθετε θλιμμένος/η, κακόκεφος/η και νευρικός όταν βρίσκεστε εκτός σύνδεσης, κάτι που εξαφανίζεται όταν επιστρέψετε στο διαδίκτυο; \*

	1	2	3	4	5	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)

## Το ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης(SRQ, Brown& Miller, 1991)

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο εξετάζει την αυτορρύθμιση. Καλείστε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας μία επιλογή από το 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 5= συμφωνώ απόλυτα.

1. Συνήθως, παρακολουθώ την πρόοδό μου κατά την διάρκεια της επίτευξης των στόχων μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Η συμπεριφορά μου δεν είναι πολύ διαφορετική από αυτήν άλλων ανθρώπων. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Γνωστοί και φίλοι μου λένε πως συνεχίζω να ασχολούμαι με πράγματα περισσότερο από όσο θα έπρεπε. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

4. Αμφιβάλλω πως θα μπορούσα να αλλάξω, ακόμη κι αν το ήθελα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

5. Δυσκολεύομαι να πάρω εύκολα αποφάσεις. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

6. Μπορώ εύκολα να επηρεαστώ και να ξεφύγω από τους στόχους μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

7. Επιβραβεύω τον εαυτό μου για την πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. Δεν αντιλαμβάνομαι τα αποτελέσματα των πράξεων μου, μέχρι να είναι πολύ αργά. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9. Η συμπεριφορά μου είναι παρόμοια με αυτή των φίλων μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. Είναι δύσκολο για μένα να δω πως μπορεί να βοηθήσει μία αλλαγή των τρόπων μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

11. Μπορώ να πραγματοποιήσω τους στόχους που θέτω για τον εαυτό μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

12. Αναβάλλω την λήψη αποφάσεων. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

13. Έχω τόσους πολλούς στόχους, που μου είναι πολύ δύσκολο να εστιάσω έστω και σε έναν από αυτούς. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

14. Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιώ ένα σχέδιό μου, όταν βλέπω πως αυτός ο τρόπος δεν με οδηγεί στην επίτευξή του. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

15. Μου είναι δύσκολο να αντιληφθώ πότε το έχω <<παρακάνει>> (με αλκοόλ, φαγητό, γλυκά). \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα



16. Έχω συνέχεια στο μυαλό μου τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι για μένα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

17. Είμαι πρόθυμος/η να αναθεωρήσω τον τρόπο με τον οποίο ακολουθώ για να υλοποιήσω έναν στόχο μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

18. Εάν ήθελα να αλλάξω, είμαι βέβαιος/η πως θα τα κατάφερνα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

19. Όταν έρχεται η ώρα να αποφασίσω για μία αλλαγή που πρέπει να κάνω, αισθάνομαι πως με καταπιέζουν οι πολλές επιλογές. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. Μόλις αποφασίσω να ασχοληθώ με κάτι, δυσκολεύομαι να το ολοκληρώσω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

21. Δεν φαίνεται να μαθαίνω από τα λάθη μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

22. Συνήθως προσέχω να μην το <<παρακάνω>> όταν δουλεύω, τρώω ή πίνω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

23. Τείνω να συγκρίνω τον εαυτό μου με άλλους ανθρώπους. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

24. Μου αρέσει η ρουτίνα και θέλω τα πράγματα να μένουν ως έχουν. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

25. Έχω αναζητήσει συμβουλές ή πληροφορίες για να καταφέρω να αλλάξω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

26. Έχω σκεφτεί πολλούς τρόπους να με βοηθήσουν να αλλάξω αλλά δεν μπορώ να αποφασίσω ποιόν να διαλέξω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

27. Μπορώ να επιμείνω και να ακολουθήσω ένα σχέδιο το οποίο βλέπω πως με βοηθά να πετύχω τον στόχο μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. Συνήθως χρειάζεται να κάνω κάποιο λάθος μόνο μια φορά προκειμένου να μάθω από αυτό. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

29. Δεν μαθαίνω καλά μέσα από την τιμωρία. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

30. Στη ζωή μου έχω προσωπικές αξίες, τις οποίες προσπαθώ να ακολουθώ. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

31. Είμαι σταθερός με τους τρόπους μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

---

32. Μόλις έρθω αντιμέτωπος με κάποιο πρόβλημα ή κάποια πρόκληση, ξεκινώ να σκέφτομαι λύσεις για την αντιμετώπισή τους. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

33. Μου είναι πολύ δύσκολο να θέσω στόχους για τον εαυτό μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

34. Έχω μεγάλη θέληση. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

35. Όταν προσπαθώ να αλλάξω κάτι, δίνω μεγάλη βάση πως τα πάω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

36. Συνήθως κρίνω τις πράξεις μου μέσα από τις συνέπειες που μπορεί να έχουν. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

37. Δεν με απασχολεί αν είμαι διαφορετικός από τους περισσότερους ανθρώπους. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

38. Μόλις δω πως κάτι δεν πάει καλά με τον στόχο που έχω θέσει, προσπαθώ να κάνω κάτι για να το διορθώσω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

39. Συνήθως υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι για να επιτύχεις κάτι. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

---

40. Δυσκολεύομαι να κάνω ένα πλάνο, το οποίο θα με βοηθήσει να πετύχω τους στόχους μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

41. Μπορώ να αντισταθώ σε πειρασμούς. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

42. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου και παρακολουθώ την πρόοδό μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

43. Τις περισσότερες φορές δεν δίνω προσοχή στο τι ακριβώς κάνω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

44. Προσπαθώ να μοιάσω στους ανθρώπους που έχω γύρω μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

45. Συνηθίζω να ακολουθώ την ίδια τακτική, ακόμα κι αν βλέπω πως δεν έχει αποτέλεσμα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

46. Μπορώ συνήθως να βρω πολλούς και διαφορετικούς τρόπους όταν θέλω να αλλάξω κάτι. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

47. Μόλις θέσω έναν στόχο, συνήθως μπορώ να σχεδιάσω πως θα τον πετύχω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα



48. Έχω κανόνες στους οποίους εμμένω, ό,τι κι αν συμβεί. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

49. Αν πάρω μια απόφαση να αλλάξω κάτι, προσέχω πάρα πολύ πως τα πηγαίνω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

50. Συνήθως δεν προσέχω τι κάνω, έως ότου κάποιος μου επιστήσει την προσοχή. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

51. Σκέφτομαι συνεχώς την πρόοδό μου όταν αφορά κάποιον στόχο που έχω θέσει. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

52. Συνήθως αντιλαμβάνομαι ο ίδιος, πριν από τους άλλους, την ανάγκη να αλλάξω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

53. Είμαι καλός στο να βρίσκω διαφορετικούς τρόπους ώστε να πετύχω αυτό που θέλω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

54. Συνήθως σκέφτομαι πριν πράξω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

55. Μικρά προβλήματα, ή μικροπράγματα, μπορούν εύκολα να με αποσπάσουν από τον στόχο μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

56. Αισθάνομαι άσχημα όταν δεν πετυχαίνω τους στόχους μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

57. Μαθαίνω από τα λάθη μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

58. Ξέρω πως ακριβώς θέλω να είμαι. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

---

59. Με ενοχλεί όταν τα πράγματα δεν είναι όπως τα θέλω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

60. Ζητώ βοήθεια από άλλους όταν την χρειάζομαι. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

61. Πριν πάρω μία απόφαση, σκέφτομαι τι είναι πιθανό να συμβεί αν κάνω το ένα ή το άλλο. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

62. Τα παρατάω εύκολα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

63. Συνήθως αποφασίζω να αλλάξω και ελπίζω για το καλύτερο. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

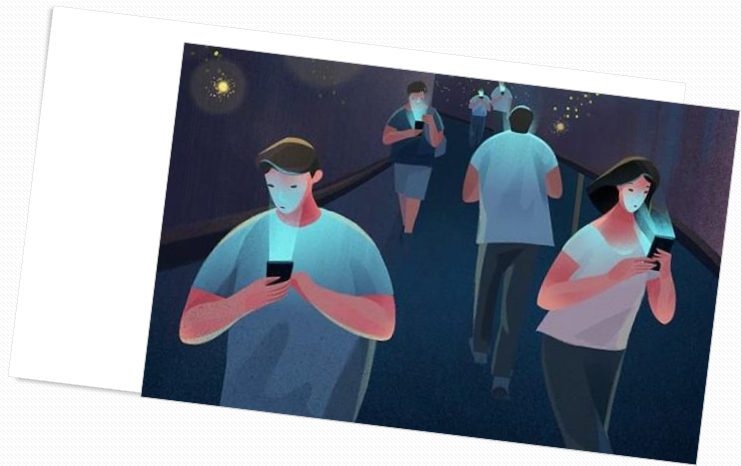
[Εκκαθάριση φόρμας](#)

## **Παράρτημα Β- Υλικό Συναντήσεων**

## 2<sup>η</sup> Συνάντηση

«Ο Εθισμός στο  
Διαδίκτυο»

2<sup>η</sup> Συνάντηση



## 4<sup>η</sup> Συνάντηση

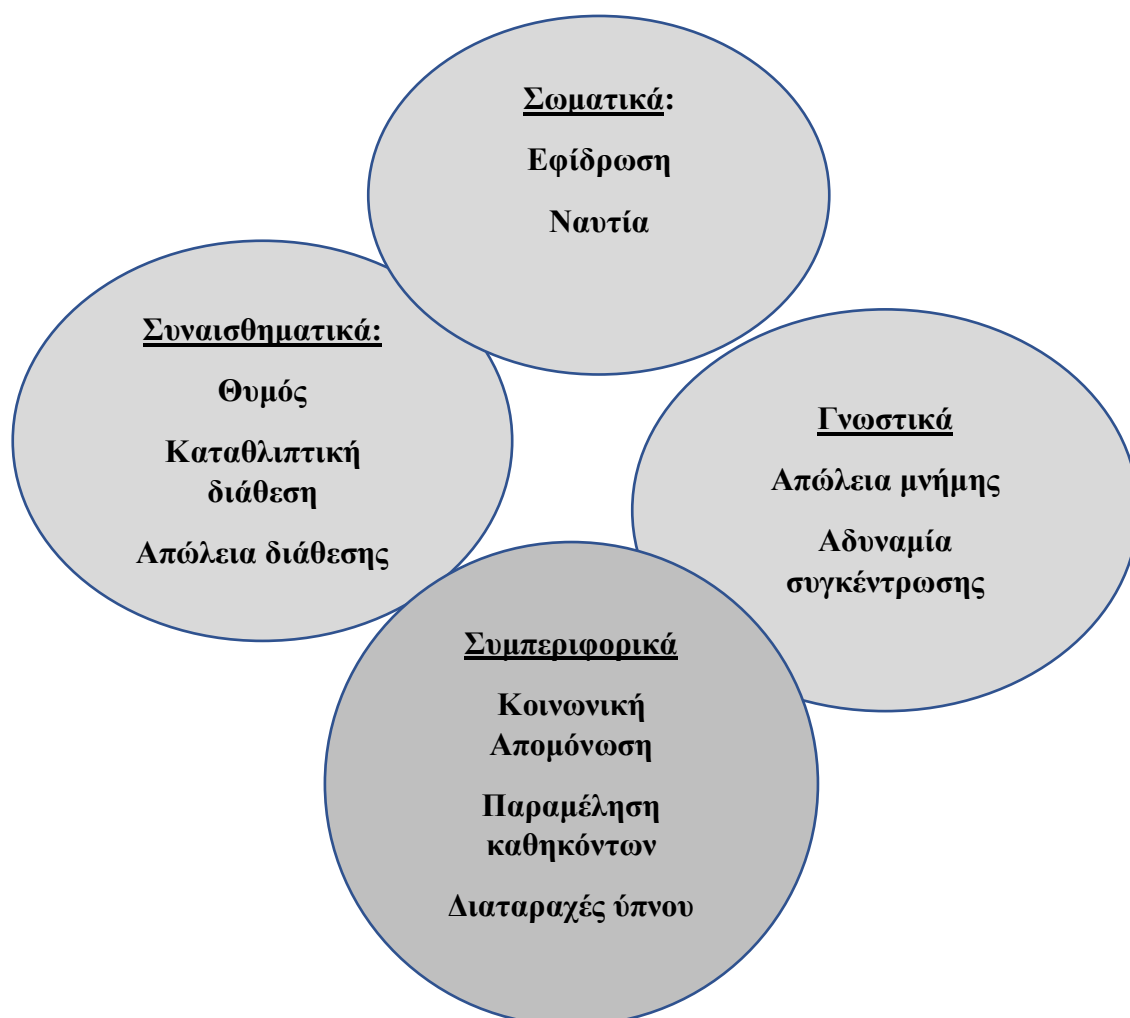


«Διαχείριση άγχους»

## **-Πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε το άγχος;**

- Ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από αρνητικά κυρίως συναισθήματα όπως ο φόβος αλλά και από μια γενικευμένη ένταση.
- Σε πολλές περιπτώσεις το άγχος αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση απέναντι σε έναν επερχόμενο κίνδυνο, ενώ σε περιπτώσεις που το άτομο αγχώνεται χωρίς να υπάρχει ένας υπαρκτός κίνδυνος, τότε κάνουμε λόγο για παθολογικό άγχος.

## **-Ποια είναι μερικά από τα συμπτώματα του άγχους;**



## **Μερικές προτάσεις διαχείρισης του άγχους:**

- ✓ Σύνδεση & επαφή με άλλα άτομα(φίλους, συγγενείς) .
- ✓ Ξεκούραση όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.
- ✓ Υιοθέτηση υγιεινών τρόπων ζωής(υγιές πρόγραμμα ύπνου, διατροφή, άσκηση).
- ✓ Ερχόμαστε σε επαφή με τις αισθήσεις μας(γείωση)
- ✓ Χαλάρωση(ασκήσεις αναπνοών).
- ✓ Σωστή διαχείριση χρόνου.

## ***5<sup>η</sup> Συνάντηση***

### **Συμβουλές για την Ομαλή Επίλυση Συγκρούσεων**

#### **1. Περίμενε μέχρι να έρθει η κατάλληλη στιγμή :**

- Σε περίπτωση που μας απασχολεί κάτι, είναι καλό να το εκφράζουμε, την κατάλληλη στιγμή, όταν συμφωνεί και ο συνομιλητής μας. Καλό είναι να μη προσπαθήσουμε να λύσουμε μια διαφορά, όταν ο συνομιλητής μας είναι κουρασμένος, συγχυσμένος ή έχει αμυντική στάση.

#### **2. Ακούμε προσεκτικά:**



- Πολλές φορές παρεξηγούμε τα λεγόμενα των άλλων, λόγω έλλειψης προσεκτικής ακρόασης. Καλό είναι να ακούμε προσεκτικά και ενεργά τον συνομιλητή μας, να μη κρατάμε αμυντική στάση και να του δίνουμε την ευκαιρία να απαντήσει.

### **3. Περιγράφουμε τη συμπεριφορά και το πώς αυτή μας επηρεάζει- δε χαρακτηρίζουμε το άτομο:**

- Για παράδειγμα: Δύο συμφοιτητές μεταξύ τους διαφωνούν και ο ένας λέει στον άλλον: *«Αμάν πια! Όλο γκρινιάζεις και αγχώνεσαι για τον φόρτο της σχολής!»*  
(Προτεινόμενη εναλλακτική λύση: *Όταν αρχίζεις να γκρινιάζεις για τον φόρτο της σχολής δεν το αντέχω, γιατί μου προκαλείς και εμένα άγχος*).

### **4. Ελέγχουμε το κίνητρό μας:**

- Κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, καλό θα είναι να εξετάζουμε το κίνητρό μας(-θέλω πραγματικά να βελτιώσω τη σχέση με τον συνομιλητή μου;). Ακόμη, καλό θα ήταν να εξηγούμε στον άλλον τον λόγο, για τον οποίο είναι σημαντικό να βρεθεί μια λύση.

### **5. Ζητάμε ξεκάθαρα αυτό που θέλουμε:**

- Καλό θα ήταν να εκφράζουμε ξεκάθαρα στο άτομο με το οποίο βρισκόμαστε σε μια σύγκρουση αυτό που επιθυμούμε, αρκεί αυτό να είναι εφικτό και ρεαλιστικό.

### **6. Ελέγχουμε εάν ήρθαμε σε συμφωνία:**

- Μετά το τέλος της συζήτησης καλό θα είναι να εξετάζουμε εάν έχουμε φτάσει σε ένα επίπεδο συμφωνίας με τον συνομιλητή μας. Για να έρθουμε σε συμφωνία θα πρέπει και τα δυο μέλη να είναι ικανοποιημένα από την έκβαση της συζήτησης. Σε περίπτωση που ένα από αυτά διαφωνεί, μπορούμε να συζητήσουμε ξανά όσα μας απασχολούν, με σκοπό την εύρεση μιας κοινής λύσης.