

## Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΡΙΨΟΚΙΝΔΥΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

*Θάνος Τουλούπης, Χριστίνα Αθανασιάδου,  
& Γρηγόρης Κιοσέογλου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις δασκάλων, καθώς και τις απαντήσεις τους σε υποθετικά σενάρια, σχετικά με τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας. Επίσης, εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης στη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των δασκάλων και στις απαντήσεις τους στα σενάρια. Στην έρευνα συμμετείχαν 295 δάσκαλοι από σχολεία κυρίως της Κεντρικής Μακεδονίας και της Αττικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα σύνολο ερωτηματολογίων. Βρέθηκε ότι οι θετικές αντιλήψεις των δασκάλων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα) προβλέπον άμεσα και θετικά τις απαντήσεις τους στα υποθετικά σενάρια (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασης). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η εξουθένωση των δασκάλων διαμεσολαβούν (θετικά και αρνητικά, αντιστοίχως) στη σχέση ανάμεσα στις υπό μελέτη αντιλήψεις τους και στις απαντήσεις τους στα σενάρια. Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τη σημασία της επαγγελματικής κατάστασης των δασκάλων στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Αντιλήψεις δασκάλων, Επαγγελματική εξουθένωση, Επαγγελματική ικανοποίηση, Ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών

---

**Διεύθυνση:** Θάνος Τουλούπης, Π. Π. Γερμανού 30, 546 22 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 6948494873. E-mail: [touloupis@psy.auth.gr](mailto:touloupis@psy.auth.gr)  
Χριστίνα Αθανασιάδου, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997992. E-mail: [cathan@psy.auth.gr](mailto:cathan@psy.auth.gr)  
Γρηγόρης Κιοσέογλου, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997337. E-mail: [kios@psy.auth.gr](mailto:kios@psy.auth.gr)

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφίβολα το διαδικτυο προσφέρει στους/στις σημερινούς μαθητές/τριες σημαντικές δυνατότητες σε ακαδημαϊκό και, ιδιαίτερα, σε κοινωνικό-διαπροσωπικό επίπεδο (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008. Lee & Winzenried, 2009). Εντούτοις, πολύ συχνά η κατάχρηση ή η λανθασμένη χρήση αυτών των δυνατοτήτων μετατρέπει τον κυβερνοχώρο σε μια αρένα όπου μαθητές/τριες εκδηλώνουν ρισκοκίνδυνες συμπεριφορές, με επιζήμιες επιπτώσεις στη σχολική τους καθημερινότητα (Beran & Li, 2007). Σύμφωνα με τον De Moor και τους συνεργάτες του (DeMoog, Dock, Gallez, Lenaerts, Scholler, & Vleugels, 2008), οι συμπεριφορές αυτές διακρίνονται σε: (α) κινδύνους επικοινωνίας, όπως είναι, για παράδειγμα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, ή η παραβίαση της ιδιωτικότητας, οι οποίοι προκύπτουν από τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με άλλα άτομα, (β) κινδύνους περιεχομένου, οι οποίοι αφορούν την (επιδιωκόμενη ή μη) έκθεση σε ακατάλληλο διαδικτυακό υλικό, και (γ) καταναλωτικούς κινδύνους μέσω κερδοσκοπικών διαφημιστικών ιστοσελίδων.

Οι διαθέσιμες έρευνες διαπιστώνουν την εμπλοκή μαθητών/τριών Δημοτικού σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (έως 20% περίπου) (π.χ., Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013. DePaolis & Williford, 2015. Olenik-Shemesh & Heiman, 2014), την έκθεσή τους σε ακατάλληλο εικονικό υλικό (έως 41%) (π.χ., Livingstone & Bober, 2004. Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2010, 2011. Valcke, Schellens, Van Keer, & Gerarts, 2007), καθώς και την εθιστική χρήση του διαδικτύου εκ μέρους τους (έως 6% περίπου) (π.χ., Ki Sook & Kyunghye, 2009. Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2014). Επιπλέον, η ρισκοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών (10-15 ετών) και, συγκεκριμένα, η εμπλοκή τους σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού τείνει να συνδέεται με συμμετοχή και σε περιστατικά παραδοσιακού εκφοβισμού στο σχολείο και, γενικότερα, με ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς και καταχρήσεις (Seiler & Navarro, 2014. Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων πρόληψης και παρέμβασης σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την ασφαλή διαδικτυακή πλοήγηση των μαθητών/τριών είναι σήμερα επιτακτική ανάγκη. Ουσιαστική προϋπόθεση για την εφαρμογή τέτοιου είδους δράσεων αποτελεί, ωστόσο, ο βαθμός ενημερότητας και ευαισθητοποίησης των δασκάλων (Cholevas & Loucaides, 2011. Μπαμπίνα, 2009), προκειμένου να διαπιστωθεί η ετοιμότητά τους να προσεγγίσουν το ζήτημα της ασφάλειας στον κυβερνοχώρο. Το ζήτημα αυτό εμπίπτει πλέον στο γενικότερο καθήκον των εκπαιδευτικών να διασφαλίσουν για τα παιδιά ένα σχολικό περιβάλλον απαλλαγμένο από κάθε μορφή βίας και αρνητικών εμπειριών (Weare, 2000). Για τους παραπάνω λόγους, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις αντιλή-

ψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ανάλογα υποθετικά σενάρια που αφορούν μαθητές/τριες, όπως η εμπλοκή σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού, η έκθεση σε ακατάλληλο διαδικτυακό περιεχόμενο και η υπερβολική χρήση του διαδικτύου.

Το γενικότερο ερμηνευτικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελεί η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με κάποιο ζήτημα προβλέπουν σημαντικά τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτό. Η συγκεκριμένη θεωρία έχει αξιοποιηθεί στο παρελθόν σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι ατομικοί παράγοντες που προβλέπουν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών, όπως ο σχολικός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Οι έρευνες αναφέρουν πως οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών (για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο τα αντιλαμβάνονται ως σοβαρά καθώς και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή η πιθανότητα παρέμβασης) προβλέπουν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι απαραίτητα και τον βαθμό/τρόπο παρέμβασής τους (Bauman & Del Rio, 2006. Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2014. Yoon, 2004. Yoon & Kerber, 2003). Επιπλέον, στη διεθνή βιβλιογραφία, η χρήση υποθετικών σεναρίων, τα οποία περιγράφουν περιστατικά ανάλογα της σχολικής καθημερινότητας, θεωρείται αποτελεσματικότερη μέθοδος, συγκριτικά με τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσεγγίζουν ζητήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών (Martin, 2004. Poulou, 2001). Εντούτοις, οι πεποιθήσεις όπως και οι συμπεριφορικές τάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ποικίλα ζητήματα φαίνεται ότι διαμορφώνονται με βάση τις γενικότερες αντιλήψεις τους απέναντι σε αυτά (π.χ., την αντιλαμβανόμενη ενημερότητα, σοβαρότητα, κοκ), οι οποίες δημιουργούνται σταδιακά, είναι σχετικά μόνιμες και συνήθως διερευνώνται μέσω ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς (Filippou & Christou, 2001. Martin, 2004. Wilson, 2006).

Σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς στηρίζονται και οι περισσότερες σχετικές μελέτες, στις οποίες διερευνώνται σχεδόν αποκλειστικά οι αντιλήψεις και γνώσεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης αναφορικά με το ζήτημα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών (Anastasiades & Vitalaki, 2011. Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2013. Λιόβας, Γερογιάννης, Δίπλας, & Κωσταδήμα, 2011. Paulhus & Vazire, 2007). Αντιθέτως, ελάχιστες είναι οι έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκρίνονται απέναντι σε συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών/τριών που χειρίζονται ριψοκίνδυνα το διαδίκτυο, όπως αυτά περιγράφονται σε υποθετικά ερευνητικά σενάρια (π.χ., Bauman & Del Rio, 2006. Boulton et al., 2014). Επιπροσθέτως, δεν εντοπίζεται κάποια έρευνα που να αξιοποιεί ταυτοχρόνως τόσο

τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς όσο και τα σενάρια αναφορικά με τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία, ώστε να αναδειχθεί η πιθανή σχέση ανάμεσα στις γενικότερες σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο τείνουν να προσεγγίζουν συγκεκριμένα επεισόδια μαθητών/τριών, με τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ενήμεροι και ευαίσθητοποιημένοι γύρω από τη σοβαρή φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στα σχολεία (Beringer, 2011. Eden et al., 2013. Li, 2008. Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012). Επίσης, ενώ θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται αρκετά ικανοί να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά μαθητών/τριών, εκφράζοντας παράλληλα την ανάγκη για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο ζήτημα (Eden et al., 2013. Li, 2008). Παρ' όλα αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει πρόθυμη να παρέμβει σε περιπτώσεις μαθητών/τριών που χειρίζονται ριψοκίνδυνα το διαδίκτυο (Beringer, 2011. Boulton et al., 2014. Eden et al., 2013). Αισθητά περιορισμένη και ασαφής είναι η αντίστοιχη εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς από τη μία πλευρά διαπιστώνεται η ενημερότητα των δασκάλων γύρω από τους διαδικτυακούς κινδύνους (Τουλούπης, 2012), ενώ από την άλλη πλευρά αναφέρεται ότι δάσκαλοι και καθηγητές δεν γνωρίζουν τα κατάλληλα μέτρα προστασίας εντός του σχολείου (Anastasiades & Vitalaki, 2011. Λιόβας et al., 2011).

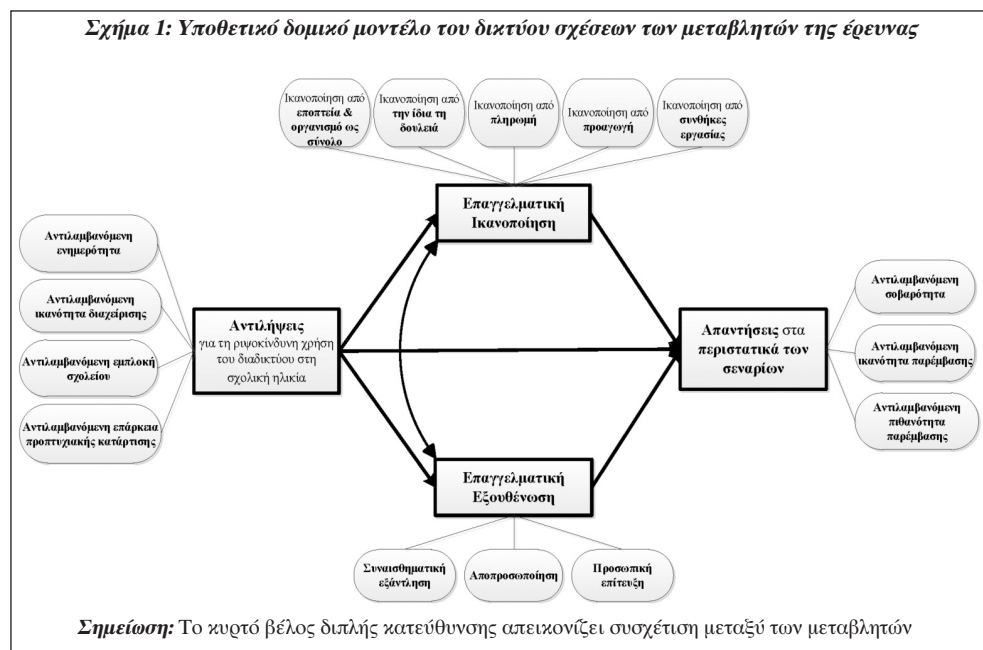
Η προέλευση των παραπάνω ευρημάτων κυρίως από εκπαιδευτικούς γυμνασίων/λυκείων δεν επιτρέπει να συναγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την αντίστοιχη οπτική των δασκάλων. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης, λειτουργίας και γενικότερου σχολικού κλίματος (Αναγνωστοπούλου, 2005. Ε.ΣΥ.Π., 2006. Ζήση, 2017. Λιακοπούλου, 2009. ΟΟΣΑ, 1997), έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι επηρεάζουν τη διάθεση και την προσπάθειά τους να ενημερωθούν και να εμπλακούν υπεύθυνα και ευαίσθητοποιημένα στην πρόληψη και αντιμετώπιση ριψοκίνδυνων για τα παιδιά συμπεριφορών (National School Climate Council, 2007).

Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσεγγίζουν περιστατικά μαθητών/τριών με προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζεται, όχι μόνο από τα αντιλαμβανόμενα οργανωσιακά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας, αλλά και από την ικανοποίηση και εξουθένωση που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στο επαγγελματικό τους πλαίσιο. Ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από τον εργασιακό του ρόλο (Hoy & Miskel, 1996), ενώ η επαγγελματι-

κή εξουθένωση αναφέρεται σε ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach & Leiter 2005). Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι από διάφορες πτυχές της εργασίας τους (π.χ., φύση της δουλειάς, προοπτικές ανέλιξης, οικονομικές απολαβές) και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, τείνουν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ως σοβαρά επεισόδια μαθητών/τριών με διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη, αισθάνονται περισσότερο ικανοί να τα διαχειριστούν και, γενικώς, εκφράζουν θετικότερες συμπεριφορές απέναντι στο σχολικό τους έργο (π.χ., εμπλοκή, δέσμευση, συνεργασία), συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση και, συνεπώς, χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999. Ever, Tomic, & Brouwers, 2004. Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008. Hong, Tan, & Bujang, 2010. Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001. Kokkinos, 2007. Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005. Langelan, Bakker, vanDoornen, & Schaufeli, 2006. Schaufeli, Taris, & van Rhenen, 2008). Επιπροσθέτως, στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ο διαμεσολαβητικός ρόλος εργασιακών παραγόντων, όπως η επαγγελματική εξουθένωση, στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις γενικότερες αντιλήψεις εκπαιδευτικών για σχολικά ζητήματα, όπως οι εργασιακοί πόροι και οι απαιτήσεις της δουλειάς, και σε συμπεριφορές εργασιακής δέσμευσης και εμπλοκής (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ευαισθητοποίηση και εμπλοκή των εκπαιδευτικών (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα και πιθανότητα παρέμβασης) σε περιστατικά μαθητών/τριών που επιδεικνύουν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση, καθορίζεται σημαντικά από τις γενικότερες αντιλήψεις τους ως προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα). Επιπλέον, η σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους απέναντι σε συγκεκριμένα περιστατικά (όπως αυτά περιγράφονται σε υποθετικά σενάρια) φαίνεται να ευνοείται ή να δυσχεραίνεται από τη βίωση ενός ικανοποιητικού ή εξουθενωτικού αντιστοίχως επαγγελματικού πλαισίου. Η παραπάνω διαπίστωση αποκτά ξεχωριστή σημασία την τρέχουσα οικονομική συγκυρία, κατά την οποία, παράλληλα με την υποβάθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και μέτρια έως υψηλή επαγγελματική εξουθένωση (E.T.U.C.E., 2013. Κάμτσιος & Λώλης, 2015. Κυριακάκη & Λούπη, 2016. Μπάμπαλου, 2015. OECD, 2013. Παπαδοπούλου, 2017. Πολυμεροπούλου, Σκόδρας, & Σόρκος, 2015). Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε συμπληρωματικά η συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης των δασκάλων στην οπτική που υιοθετούν για το υπό μελέτη θέμα.

Συνοψίζοντας, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση αφενός των αντιλήψεων των δασκάλων ως προς τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά στη σχολική ηλικία και αφετέρου ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν ανάλογα υποθετικά περιστατικά μαθητών/τριών. Παράλληλα, στο πλαίσιο ενός ολιστικού ερμηνευτικού μοντέλου, εξετάσθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης στη σχέση ανάμεσα στις υπό μελέτη αντιλήψεις των δασκάλων και στις απαντήσεις τους σε υποθετικά σενάρια ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης μεταξύ των μαθητών/τριών. Το θεωρητικό μοντέλο σύνδεσης των μεταβλητών της παρούσας έρευνας απεικονίζεται στο Σχήμα 1.



Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Filippou & Christou, 2001. Martin, 2004. Wilson, 2006) αναμενόταν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών Δημοτικού (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα) προβλέπουν άμεσα και θετικά τις απαντήσεις τους απέναντι στα περιστατικά των σεναρίων (π.χ., υψηλή αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα και πιθανότητα παρέμβασης) (Υπόθεση 1). Επιπροσθέτως, αναμενόταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η εξουθένωση των δασκάλων διαμεσολαβούν, θετικά (Υπόθεση 2) και αρνητικά αντιστοίχως (Υπόθεση 3), στη σχέση ανάμεσα στις υπό μελέτη αντιλήψεις τους και στις απαντήσεις τους απέναντι στα περιστατικά των σεναρίων (π.χ., Bibou-Nakou et al., 1999. Ever et al., 2004. Hakanen et al., 2006. Hong et al., 2010. Judge et al., 2001. Kokkinos et al., 2005).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δάσκαλοι της Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.)<sup>1</sup>. Από τα 1.336 ελληνικά δημοτικά σχολεία με Ε.Α.Ε.Π., επιλέχθηκαν 900 σχολεία μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας λαμβάνοντας ταυτοχρόνως υπόψη τη γεωγραφική έκταση και το μαθητικό πληθυσμό των Νομών που υπάγονται σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν τελικά 250 δημοτικά σχολεία με Ε.Α.Ε.Π. (ποσοστό ανταπόκρισης περίπου 28%). Από αυτά προέκυψε ένα δείγμα 295 δασκάλων, εκ των οποίων οι 100 ήταν άνδρες (33.9%) και οι 195 γυναίκες (66.1%). Οι περισσότεροι δάσκαλοι προέρχονταν κυρίως από την Κεντρική Μακεδονία και την Αττική, ήταν 45-49 ετών (37.3%) και διέθεταν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 5 έως 14 έτη (47.8%).

### *Εργαλεία*

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, τα οποία παρουσιάστηκαν και απαντήθηκαν ηλεκτρονικά. Αρχικά, δίνονταν πληροφορίες σχετικά με τις ενέργειες που περιλαμβάνει η ριψοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου, ακολουθούσαν δημογραφικές ερωτήσεις και, στη συνέχεια, ακολουθούσαν τα σενάρια ριψοκίνδυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς και τα ερωτηματολόγια για τις αντιλήψεις των δασκάλων και την επαγγελματική τους κατάσταση.

*Υποθετικά σενάρια για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών*  
Πρόκειται για τέσσερα υποθετικά σενάρια (Α, Β, Γ και Δ), τα οποία διερευνούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι τείνουν να προσεγγίζουν συγκεκριμένα επεισόδια μαθητών/τριών Δημοτικού με ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά (βλ. Παράρτημα). Το Σενάριο Α αναφερόταν στην επαφή με ακατάλληλες εικόνες στο Facebook μέσω υπολογιστή στην αίθουσα Πληροφορικής. Το Σενάριο Β αφορούσε την υπερβολική διαδικτυακή χρήση, το Σενάριο Γ την ηλεκτρονική συκοφάντηση μέσω email, ενώ το Σενάριο Δ την ηλεκτρονική διακωμώδηση μέσω κινητού στο διά-

---

<sup>1</sup> Το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει το διευρυμένο σχολικό ωράριο έως τις 14:00, την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) –με έμφαση στο Διαδίκτυο– ως ξεχωριστό μάθημα αλλά και τη διάχυσή του στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

δρομο του σχολείου. Τα δύο πρώτα σενάρια (Α, Β) κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έκθεση σε ακατάλληλο εικονικό υλικό μέσω ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης καθώς και η υπερβολική διαδικτυακή χρήση, αν και συχνές μορφές ριψοκίνδυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς μαθητών/τριών, δε διερευνώνται συχνά σε σχετικές μελέτες (π.χ., Ki Sook & Kyunghee, 2009. Livingstone & Bober, 2004. Livingstone et al., 2010, 2011. Valcke et al., 2007). Τα Σενάρια Γ και Δ αποτελούν ελληνική μετάφραση και προσαρμογή των σεναρίων ηλεκτρονικού εκφοβισμού των Boulton et al. (2014) και Byers, Caltabiano, και Caltabiano (2011).

Το κάθε σενάριο το ακολουθούσαν τρεις συγκεκριμένες ερωτήσεις που μετρούσαν τα ακόλουθα: (α) την αντιλαμβανόμενη *σοβαρότητα* του περιγραφόμενου περιστατικού (π.χ., Κατά τη γνώμη σας, πόσο σοβαρή είναι η παραπάνω κατάσταση;), (β) την αντιλαμβανόμενη *ικανότητα παρέμβασης* (π.χ., Πόσο σίγουρος/η αισθάνεστε να παρέμβετε στην παραπάνω κατάσταση, και (γ) την αντιλαμβανόμενη *πιθανότητα παρέμβασης* (π.χ., Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε στην παραπάνω κατάσταση;). Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις δίνονταν σε μια 5-βαθμη κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 (Καθόλου σοβαρή / Καθόλου ικανός/ή / Καθόλου πιθανό) έως το 5 (Πολύ σοβαρή / Πολύ ικανός/ή / Πολύ πιθανό). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) για τις παραπάνω τρεις μετρήσεις ήταν ικανοποιητική: Αντιλαμβανόμενη *σοβαρότητα*,  $\alpha = .722$ , αντιλαμβανόμενη *ικανότητα παρέμβασης*,  $\alpha = .841$ , αντιλαμβανόμενη *πιθανότητα παρέμβασης*,  $\alpha = .783$ .

#### *Αντιλήψεις για τη ριψοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου*

Πρόκειται για 22 προτάσεις/δηλώσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις δασκάλων για το ζήτημα της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης από μαθητές/τριες Δημοτικού. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο εργαλείο της Li, το οποίο κατασκευάστηκε για τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Preservice Teachers' Perceptions of Cyberbullying, Li, 2008). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει αφορούν (α) την αντιλαμβανόμενη ενημερότητα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (π.χ., Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός συνιστά πρόβλημα στα σχολεία), (β) τη σιγουριά τους (αντιλαμβανόμενη ικανότητα) ότι μπορούν να τον διαχειριστούν (π.χ., Νιώθω ικανός/ή να διαχειριστώ τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό), (γ) τις πεποιθήσεις τους για τη δέσμευση (αντιλαμβανόμενη εμπλοκή) του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (π.χ., Τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόσουν πολιτικές κατά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού), καθώς και (δ) την αντιλαμβανόμενη επάρκεια της προπτυχιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (π.χ., Η προπτυχιακή μου εκπαίδευση με έχει προετοιμάσει για να διαχειρίζομαι τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό).



Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, εκτός από τη μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά (με τη μέθοδο της ευθείας και αντίστροφης μετάφρασης), έγιναν οι απαραίτητες φραστικές τροποποιήσεις ώστε οι προτάσεις/δηλώσεις να αναφέρονται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η φράση «ηλεκτρονικός εκφοβισμός» αντικαταστάθηκε από τη φράση «ριψοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου». Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που κυμαινόταν από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Στις απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο, αρχικά, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .831, Bartlett Chi-square = 1173.579,  $p < .001$ ). Αναδείχτηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή  $> 1.0$  και σημαντική ερμηνευτική αξία: Παράγοντας 1 = Αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολείου, που εξηγούσε το 26.64% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = Αντιλαμβανόμενη ενημερότητα, που εξηγούσε το 13.97% της συνολικής διακύμανσης, και Παράγοντας 3 = Αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαχείρισης, που εξηγούσε το 11.59% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, η οποία επιβεβαίωσε το παραπάνω μοντέλο (Πίνακας 1). Το μοντέλο χαρακτηρίζεται από πολύ καλή προσαρμογή,  $\chi^2(87, N = 295) = 167.295, p < .05, CFI = .955, TLI = .946, RMSEA = .037, SRMS = .038$ . Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ( $\alpha = .836$ ), Παράγοντας 2 ( $\alpha = .640$ ) και Παράγοντας 3 ( $\alpha = .727$ ). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από  $r = .44$  έως  $r = .59$  για τον Παράγοντα 1, από  $r = .42$  έως  $r = .50$  για τον Παράγοντα 2, ενώ για τον Παράγοντα 3 είναι  $r = .57$ .

### *Επαγγελματική ικανοποίηση*

Η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων διερευνήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης του Εργαζομένου (Employee Satisfaction Inventory - ESI), το οποίο έχει αναπτυχθεί και σταθμιστεί στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο από τους Koustelios και Bagiatis (1997) με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Koustelios & Tsigilis, 2005). Το εργαλείο περιλαμβάνει 24 προτάσεις/δηλώσεις που αξιολογούν έξι διαστάσεις της ικανοποίησης των εργαζομένων: την ίδια τη δουλειά (π.χ., Η δουλειά μου με ικανοποιεί), την πληρωμή (π.χ., Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω), την προαγωγή (π.χ., Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για εξέλιξη στη δουλειά μου), την εποπτεία (π.χ., Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι), τις εργασιακές συνθήκες (π.χ., Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία

**Πίνακας 1. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου αντίληψεων και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων**

Πρότασεις/Δηλώσεις	III	II2	II3
7. Τα δημοτικά σχολεία θα πρέπει να εφομοώσουν κάποια πολιτική σχετικά με τη ρηφοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου εντός σχολείου από μαθητές/τριες.	.547		
9. Στο πρόγραμμά μαθημάτων του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να υπάχξει μάθημα σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου, το οποίο θα αξιοποιούν οι δάσκαλοι/ές.	.505		
11. Οι διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολείων θα πρέπει να οργανώνουν σχολικές δραστηριότητες (π.χ., σεμινάρια, ομιλίες από προσκεκλημένους ειδικούς) για την πρόληψη/αντιμετώπιση της ρηφοκίνδυνης χρήσης του διαδικτύου από μαθητές/τριες.	.658		
12. Ερωτηματολόγια θα πρέπει να δίνονται στους/στις μαθητές/τριες Δημοτικού σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου και τις εμπειριές τους από αυτό.	.583		
14. Τα δημοτικά σχολεία θα πρέπει να συζητούν και να συνηγάζονται με τους γονείς σχετικά με την πρόληψη/αντιμετώπιση της ρηφοκίνδυνης χρήσης του διαδικτύου από μαθητές/τριες.	.664		
15. Στις σχολικές συνελεύσεις θα πρέπει να θλγεται το ζήτημα της πρόληψης/αντιμετώπισης της ρηφοκίνδυνης χρήσης του διαδικτύου από μαθητές/τριες.	.644		
16. Τα δημοτικά σχολεία θα πρέπει να συνηγάζονται με διάφορους κοινωνικούς φορείς (π.χ., κέντρα συμβουλευτικής, πρόληψης, κ.λπ.) για τη σπέρξη των μαθητών/τριών που χειρίζονται ρηφοκίνδυνα το διάδύτυο.	.717		
17. Η τηλεόραση και άλλα Μ.Μ.Ε. θα πρέπει να θλγουν το ζήτημα της ρηφοκίνδυνης χρήσης του διαδικτύου.	.582		
19. Οι πόροι/υποδομές του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να αξιοποιούνται προς όφελος των δασκάλων που ασχολούνται με την πρόληψη/αντιμετώπιση της ρηφοκίνδυνης χρήσης του διαδικτύου από μαθητές/τριες.	.545		
22. Συγκριτικά με άλλα θέματα/ζήτηματα τα οποία περιλαμβάνονται στην ύλη των προπτυχιακών μου σπουδών, το ζήτημα της χρήσης του διαδικτύου και των κινδύνων που αυτή ελλογεί για μαθητές/τριες το θεωρώ εξίσου σημαντικό.	.525	.534	
1. Η ρηφοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου είναι ένα ζήτημα που αφορά και μαθητές/τριες Δημοτικού.	.771		
2. Οι μαθητές/τριες Δημοτικού επηρεάζονται αρνητικά από τη ρηφοκίνδυνη χρήση του διαδικτύου.	.701		
3. Ανησυχώ για τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες Δημοτικού το διάδύτυο.			.860
4. Νιώθω ικανός/ή να αναγνωρίσω περιπτώσεις μαθητών/τριών Δημοτικού που χειρίζονται ρηφοκίνδυνα το διάδύτυο.			.844
5. Νιώθω ικανός/ή να αντιμετωπίσω περιπτώσεις μαθητών/τριών Δημοτικού που χειρίζονται ρηφοκίνδυνα το διάδύτυο.			

III	II2	II3
.510**	.164*	
.231**		

**Σημείωση 1:** III: Παράγοντας «Αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολείου», II2: Παράγοντας «Αντιλαμβανόμενη ενημερότητα», II3: Παράγοντας «Αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαχείρισης»

**Σημείωση 2:** Όλες οι παραπάνω τυποποιημένες φορτίσεις στους τρεις παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < .05$ )

**Σημείωση 3:** \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

μου) και τον οργανισμό ως σύνολο (π.χ., Η σχολική μονάδα όπου εργάζομαι φροντίζει τους/τις εργαζομένους/ες της). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Οι απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο υποβλήθηκαν, αρχικά, σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .801, Bartlett Chi-square = 3453.846,  $p < .00$ ). Αναδείχθηκαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή  $> 1.0$  και σημαντική ερμηνευτική αξία: Παράγοντας 1 = Εποπτεία και οργανισμός ως σύνολο (ικανοποίηση από την εποπτεία από ανώτερα στην ιεραρχία πρόσωπα καθώς και από το γενικότερο κλίμα της σχολικής μονάδας), που εξηγούσε το 23.39% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = Η ίδια η δουλειά (ικανοποίηση από τη φύση της ίδιας της δουλειάς), που εξηγούσε το 12.04% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 3 = Πληρωμή (ικανοποίηση από το μισθό), που εξηγούσε το 10.87% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 4 = Προαγωγή (ικανοποίηση από τις προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης), που εξηγούσε το 10.8% της συνολικής διακύμανσης, και Παράγοντας 5 = Συνθήκες εργασίας (ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες), που εξηγούσε το 10.2% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, η οποία επιβεβαίωσε το παραπάνω μοντέλο (Πίνακας 2) που φαίνεται να χαρακτηρίζεται από πολύ καλή προσαρμογή,  $\chi^2(177, N = 295) = 281.833, p < .05, CFI = .969, TLI = .963, RMSEA = .045, SRMS = .053$ . Οι συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά ήταν: Παράγοντας 1 ( $\alpha = .927$ ), Παράγοντας 2 ( $\alpha = .798$ ), Παράγοντας 3 ( $\alpha = .727$ ), Παράγοντας 4 ( $\alpha = .826$ ) και Παράγοντας 5 ( $\alpha = .781$ ). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονταν από  $r = .72$  έως  $r = .85$  για τον Παράγοντα 1, από  $r = .53$  έως  $r = .69$  για τον Παράγοντα 2, από  $r = .65$  έως  $r = .72$  για τον Παράγοντα 3, από  $r = .39$  έως  $r = .60$  για τον Παράγοντα 4 και από  $r = .51$  έως  $r = .70$  για τον Παράγοντα 5.

#### *Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*

Η εξουθένωση των δασκάλων από την εργασία τους διερευνήθηκε μέσω της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory Educators' Survey – MBI-ES) (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Kokkinos (2000). Το ερωτηματολόγιο συνθέτουν 22 προτάσεις/δηλώσεις που αντανακλούν τους εξής τρεις παράγοντες: Συναισθηματική εξάντληση, που αναφέρεται

**Πίνακας 2. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ικανοποίησης και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων**

	III	II2	II3	II4	II5
<b>Προτάσεις/Δηλώσεις</b>					
17. Οι ανότεροί μου στην επαγγελματική ιεραρχία με υποστηρίζουν όταν τους χρειάζομαι.	.934				
18. Οι ανότεροί μου στην επαγγελματική ιεραρχία κατανοούν τα προβλήματά μου.	.966				
19. Οι ανότεροί μου στην επαγγελματική ιεραρχία είναι αγενείς. (-)	.682				
20. Οι ανότεροί μου στην επαγγελματική ιεραρχία είναι ενοχλητικοί. (-)	.734				
21. Η σχολική μονάδα όπου εργάζομαι φροντίζει τους/τις εργαζομένους/ες της.	.774				
23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στη σχολική μονάδα όπου εργάζομαι. (-)	.638				
24. Στη σχολική μονάδα όπου εργάζομαι γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους/στις εργαζομένους/ες της. (-)	.652	.569			
13. Η δουλειά μου είναι αξιολογητή.		.654			
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.		.761			
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα). (-)		.840	.482		
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή. (-)			.630		
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.			.734		
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό. (-)			.709		
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό. (-)				.847	
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω. (-)				.719	
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για εξέλιξη στη δουλειά μου.				.790	
11. Η πείρα που απέκτησα μέχρι σήμερα στη δουλειά μου αξίζει τις προσπάθειές μου για εξέλιξη.				.578	
12. Οι προσπάθειές για εξέλιξη στη δουλειά μου είναι πολύ περιορισμένες. (-)				.860	
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου. (-)				.797	
4. Ο εταερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου. (-)					
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου. (-)					
	<b>III</b>	<b>II2</b>	<b>II3</b>	<b>II4</b>	<b>II5</b>
<b>III</b>					
<b>II2</b>	.194**				
<b>II3</b>					
<b>II4</b>	.152*	.177**	.265**		
<b>II5</b>		.404**	.174*		

**Σημείωση 1:** III: Παράγοντας «Εποπτεία & οργανισμός ως σύνολο», II2: Παράγοντας «Η ίδια η δουλειά», II3: Παράγοντας «Πληρωμή», II4: Παράγοντας «Προσγωγή», II5: Παράγοντας «Συνθήκες εργασίας»

**Σημείωση 2:** πρόσκοις/δηλώσεις με αλφητικό πρόσημο (-) βαθμολογούνται αντίστροφα

**Σημείωση 3:** Όλες οι παραπάνω τυποποιημένες φορτώσεις είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < .05$ )

**Σημείωση 4:** \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

στη σημαντική μείωση των συναισθηματικών πόρων (π.χ., Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση) Αποπροσωποποίηση, που αναφέρεται στην αρνητική, κυνική και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στα άτομα με τα οποία εργάζεται κάποιος (π.χ., Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς/ές μαθητές/τριες) και Προσωπική επίτευξη, που αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση του ατόμου για την επαγγελματική του απόδοση (π.χ., Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα). Ο παράγοντας Προσωπική Επίτευξη βαθμολογείται αντίστροφα σε σχέση με τους άλλους δύο παράγοντες. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 0 (Ποτέ) μέχρι το 6 (Καθημερινά).

Οι απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο υποβλήθηκαν, αρχικά, σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .870, Bartlett Chi-square = 2101.619,  $p < .001$ ). Αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή  $> 1.0$  και σημαντική ερμηνευτική αξία, επιβεβαιώνοντας το παραγοντικό μοντέλο των κατασκευαστών: Παράγοντας 1 = Συναισθηματική εξάντληση, που εξηγούσε το 24.48% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = Προσωπική επίτευξη, που εξηγούσε το 17.57% της συνολικής διακύμανσης, και Παράγοντας 3 = Αποπροσωποποίηση, που εξηγούσε το 12.28% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, η οποία επιβεβαίωσε το παραπάνω μοντέλο (Πίνακας 3). Το μοντέλο χαρακτηρίζεται από πολύ καλή προσαρμογή,  $\chi^2(146, N = 295) = 238.148, p < .05$ , CFI = .955, TLI = .948, RMSEA = .046, SRMS = .052. Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά ήταν: Παράγοντας 1 ( $\alpha = .890$ ), Παράγοντας 2 ( $\alpha = .765$ ) και Παράγοντας 3 ( $\alpha = .650$ ). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονταν από  $r = .58$  έως  $r = .80$  για τον Παράγοντα 1, από  $r = .39$  έως  $r = .61$  για τον Παράγοντα 2 και από  $r = .44$  έως  $r = .56$  για τον Παράγοντα 3.

### **Διαδικασία**

Μετά την έγκριση της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ένα ηλεκτρονικό μήνυμα εστάλη στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των 900 επιλεγμένων δημοτικών σχολείων, ζητώντας από τους διευθυντές να προωθήσουν το μήνυμα στους δασκάλους της Ε' και Στ' τάξης. Το ηλεκτρονικό μήνυμα περιλάμβανε λεπτομέρειες για την ταυτότητα της έρευνας και τους ερευνητές καθώς και το σχετικό σύνδεσμο του ερευνητικού υλικού, το οποίο κατασκευάστηκε αξιοποιώντας την

**Πίνακας 3. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Εξουθένησης και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων**

Πρότασεις/Δηλώσεις	Π1	Π2	Π3
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.	.712		
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	.646		
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω όλη μια μέρα στη δουλειά.	.714		
6. Το να δουλέω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.	.697		
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.	.835		
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.	.643		
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.	.605		
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όριά μου.	.724		
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές/τριές μου για διάφορα πράγματα.	.485		
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου.	.541		
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων.	.496		
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/τριές μου.	.693		
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους/τις μαθητές/τριές μου.	.716		
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα.	.741		
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης.	.419		
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μεριχούς/ές μαθητές/τριες σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα.	.765		
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά.	.507		
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς/ές μαθητές/τριες.	.725		
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες με κατηγορούν για μερικά προβλήματα τους.	.400		
	<b>Π1</b>	<b>Π2</b>	<b>Π3</b>
		.169**	
		.398**	.189**

**Σημείωση 1:** Π1: Παράγοντας «Συναισθηματική εξάντληση», Π2: Παράγοντας «Προσωπική επίτευξη», Π3: Παράγοντας «Αποπροσωποποίηση»

**Σημείωση 2:** Όλες οι παραπάνω τυποποιημένες φορτίσεις στους τρεις παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < .05$ )

**Σημείωση 3:** \*\*  $p < .01$

ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Drive. Οι απαντήσεις των 295 δασκάλων από τα 250 σχολεία που ανταποκριθήκαν στην έρευνα καταχωρούνταν αυτόματα σε λογιστικό φύλλο της πλατφόρμας. Η παραπάνω διαδικασία διενεργήθηκε αρχικά σε πιλοτική βάση, με μικρότερο αριθμό σχολείων και δασκάλων. Η πιλοτική μελέτη δεν οδήγησε σε τροποποίηση των ερωτηματολογίων της έρευνας, τα οποία και χορηγήθηκαν σε ευρύτερο αριθμητικά δείγμα για τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν εκτός σχολικού ωραρίου και η διάρκειά τους εκτιμήθηκε σε 20' περίπου. Η έρευνα βασίστηκε στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας όπως θα έπρεπε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την αποτύπωση των υπό μελέτη αντιλήψεων των δασκάλων, των απαντήσεών τους στα ερευνητικά σενάρια, καθώς και για το βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και εξουθένωσης έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Για τη διερεύνηση της επίδρασης των σεναρίων στις απαντήσεις των δασκάλων πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Προκειμένου να διερευνηθούν οι διμερείς σχέσεις ανάμεσα στις εμπλεκόμενες μεταβλητές (αντιλήψεις, απαντήσεις στα σενάρια, επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση) πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων συσχέτισης Pearson (Pearson  $r$ ). Ο επιβεβαιωτικός έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων (Υποθέσεις 1, 2 και 3) πραγματοποιήθηκε εφαρμόζοντας στα δεδομένα ανάλυση διαδρομών, ώστε να αποτυπωθεί το δίκτυο σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών που οδηγεί στην εκδήλωση των απαντήσεων των δασκάλων στα περιστατικά των σεναρίων.

### **Αντιλήψεις των δασκάλων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά μαθητών/τριών Δημοτικού**

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων, φαίνεται πως σε υψηλότερα επίπεδα κυμαίνεται η *ενημερόσήτά* τους για το ζήτημα της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς μαθητών/τριών Δημοτικού ( $M.O. = 4.50$ ,  $T.A. = .57$ ), καθώς και η *αντιλαμβανόμενη εμπλοκή του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση* του εν λόγω ζητήματος ( $M.O. = 4.40$ ,  $T.A. = .46$ ), με πρακτικές όπως η υιοθέτηση μιας σταθερής πολιτικής για την ασφαλή διαδικτυακή χρήση εντός σχολείου, η σχετική κατάρτιση των δασκάλων, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε μαθητές/τριες, οι δράσεις πρόληψης σε επίπεδο τάξης και σχολείου, η συνεργασία με γονείς και κοινοτικούς φο-

ρείς, καθώς και η προώθηση της ασφαλούς διαδικτυακής κουλτούρας μέσω των ΜΜΕ. Αντίθετα, σε χαμηλότερο βαθμό κυμαίνεται η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δασκάλων να διαχειριστούν τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών ( $M.O. = 3.48$ ,  $T.A. = .70$ ). Τέλος, η πλειονότητα των δασκάλων (έως 84% περίπου) θεωρεί επαρκή την προπτυχιακή κατάρτιση<sup>2</sup> σε σχέση με το εν λόγω ζήτημα.

### **Απαντήσεις των δασκάλων στα σενάρια**

Βάσει των απαντήσεων των δασκάλων στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν τα τέσσερα υποθετικά σενάρια, η αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα των περιστατικών που περιέγραφαν τα σενάρια και η πιθανότητα παρέμβασης κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα ( $M.O. = 4.59$ ,  $T.A. = .44$  και  $M.O. = 4.53$ ,  $T.A. = .52$ , αντιστοίχως), συγκριτικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε αυτά ( $M.O. = 3.60$ ,  $T.A. = .62$ ).

### **Επίδραση των σεναρίων στις απαντήσεις των δασκάλων**

Το περιεχόμενο των σεναρίων φάνηκε να επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τη σοβαρότητα με την οποία οι δάσκαλοι αξιολογούν το εκάστοτε περιστατικό, Pillai's Trace = .043,  $F(3, 292) = 4.365$ ,  $p < .05$ , μερικό  $\eta^2 = .043$ , την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, Pillai's Trace = .043,  $F(3, 292) = 16.374$ ,  $p < .05$ , μερικό  $\eta^2 = .144$ , καθώς και την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασής τους στο κάθε περιστατικό, Pillai's Trace = .043,  $F(3, 292) = 21.430$ ,  $p < .05$ , μερικό  $\eta^2 = .18$ . Η παραβίαση της προϋπόθεσης της σφαιρικότητας του Mauchly's  $W$  ( $p < .05$ ) οδήγησε στη διόρθωση (Huynh-Feldt) των βαθμών ελευθερίας και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις: Αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα,  $F(2.9, 861.26) = 4.449$ ,  $p < .05$ , μερικό  $\eta^2 = .015$ , αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρέμβασης,  $F(2.7, 797.69) = 12.490$ ,  $p < .01$ , μερικό  $\eta^2 = .041$ , και αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασης,  $F(2.8, 822.96) = 24.075$ ,  $p < .01$ , μερικό  $\eta^2 = .076$ .

Ο έλεγχος των κατά ζεύγη συγκρίσεων μεταξύ των σεναρίων, εφαρμόζοντας το κριτήριο Bonferroni, έδειξε πως οι δάσκαλοι κρίνουν ως πιο σοβαρή την περίπτωση του μαθητή που διακωμωδεύεται μέσω κινητού τηλεφώνου από συμμαθητές του στο διάδρομο του σχολείου (Σενάριο Δ) ( $M.O. = 4.66$ ,  $T.A. = .56$ ), ενώ, ως λιγότερο σοβαρή, συγκριτικά με τα υπόλοιπα σενάρια, την περίπτωση του μαθητή που βλέπει κρυ-

<sup>2</sup> Για την παράμετρο της αντιλαμβανόμενης επάρκειας της προπτυχιακής κατάρτισης σε σχέση με την ασφαλή διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών, οι απαντήσεις των δασκάλων αποδίδονται ποσοστιαία στις σχετικές ερωτήσεις και δεν παρατίθενται  $M.O.$  και  $T.A.$ , καθώς η παραπάνω παράμετρος δεν επιβεβαιώθηκε ως διακριτός παράγοντας του ερωτηματολογίου αντιλήψεων.



φά ακατάλληλες εικόνες του Facebook στην αίθουσα Πληροφορικής (Σενάριο Α) ( $M.O. = 4.53, T.A. = .63$ ). Επίσης, οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο ικανοί να παρέμβουν στην περίπτωση της διακωμώδησης μαθητή μέσω κινητού από συμμαθητές του στο διάδρομο του σχολείου (Σενάριο Δ) ( $M.O. = 3.74, T.A. = .706$ ) και λιγότερο ικανοί στην περίπτωση της μαθήτριας που συγκοφαντεύεται μέσω email από φίλη της (Σενάριο Γ) ( $M.O. = 3.50, T.A. = .782$ ). Τέλος, οι δάσκαλοι δηλώνουν πιθανότερη την παρέμβασή τους στην περίπτωση του μαθητή που βλέπει κρυφά ακατάλληλες εικόνες του Facebook στην αίθουσα Πληροφορικής (Σενάριο Α) ( $M.O. = 4.72, T.A. = .56$ ), ενώ λιγότερο πιθανή θεωρούν την παρέμβασή τους στην περίπτωση της διακωμώδησης μαθήτριας μέσω email από φίλη της (σενάριο Γ) ( $M.O. = 4.40, T.A. = .76$ ). Θα πρέπει να τονισθεί ότι στα παραπάνω αποτελέσματα ο μέτριος έως μικρός δείκτης μεγέθους επίδρασης (μερικό  $\eta^2$ ) υποδηλώνει πως η διαφορά στις απαντήσεις των δασκάλων στα τέσσερα σενάρια, αν και στατιστικώς σημαντική, δεν ήταν ιδιαίτερα ισχυρή.

### **Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των δασκάλων**

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι νιώθουν σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι από την εποπτεία και το γενικότερο κλίμα της σχολικής τους μονάδας (εποπτεία και οργανισμός ως σύνολο) ( $M.O. = 4.07, T.A. = .87$ ), από την ίδια τη φύση της δουλειάς τους ( $M.O. = 4.45, T.A. = .57$ ) και τις συνθήκες εργασίας τους ( $M.O. = 3.87, T.A. = .97$ ), ενώ σε χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνεται η ικανοποίησή τους από τις οικονομικές απολαβές ( $M.O. = 2.54, T.A. = .94$ ) και τις προοπτικές επαγγελματικής τους προαγωγής ( $M.O. = 1.95, T.A. = .83$ ). Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονταν από μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ( $M.O. = 18.83, T.A. = 9.43$ ), υψηλή επίπεδα προσωπικής επίτευξης ( $M.O. = 9.18, T.A. = 4.35$ ) και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης ( $M.O. = 2.78, T.A. = 2.87$ ).

### **Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών**

Αναφορικά με τις απαντήσεις των δασκάλων στα σενάρια, στον Πίνακα 4 η αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασής τους στα περιγραφόμενα περιστατικά συσχετιζόταν στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα,  $r = .465, p < .01$ , και ικανότητα παρέμβασής τους σε αυτά,  $r = .373, p < .01$ . Στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση υπήρξε και μεταξύ των υπό μελέτη αντιλήψεων (αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα/ικανότητα διαχείρισης/εμπλοκή σχολείου) (από  $r = .305, p < .01$  έως  $r = .380, p < .01$ ), καθώς και μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων (από  $r = -.263, p < .01$  έως

$r = .379, p < .01$ ). Αντιστοίχως, στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της ικανοποίησης των δασκάλων από την εποπτεία και τον (σχολικό) οργανισμό ως σύνολο, από τις συνθήκες εργασίας και από την ίδια τη φύση της δουλειάς τους (από  $r = .185, p < .01$  έως  $r = .376, p < .01$ ), καθώς και ανάμεσα στην ικανοποίησή τους από την πληρωμή και τις προοπτικές επαγγελματικής τους προαγωγής,  $r = .204, p < .01$ .

Επιπλέον, οι υπό μελέτη αντιλήψεις των δασκάλων (αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα/ικανότητα διαχείρισης/εμπλοκή σχολείου) συσχετιζόνταν στατιστικώς σημαντικά και θετικά με τις περισσότερες απαντήσεις τους απέναντι στα περιστατικά των σεναρίων (αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα/ικανότητα και πιθανότητα παρέμβασης) (από  $r = .178, p < .01$  έως  $r = .670, p < .01$ ). Ακόμη, οι υπό μελέτη αντιλήψεις των δασκάλων και οι απαντήσεις τους στα σενάρια (π.χ., αντιλαμβανόμενη ενημερότητα/σοβαρότητα/ικανότητα και πιθανότητα παρέμβασης/εμπλοκή σχολείου) συσχετιζόνταν στατιστικώς σημαντικά και θετικά κυρίως με την ικανοποίησή τους από την ίδια τη δουλειά και από τις προοπτικές επαγγελματικής τους προαγωγής (από  $r = .202, p < .01$  έως  $r = .229, p < .01$ ), καθώς και με την αίσθηση της προσωπικής τους επίτευξης (από  $r = .233, p < .01$  έως  $r = .395, p < .01$ ). Τέλος, αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, από τη μία, και την αίσθηση της συναισθηματικής τους εξάντλησης, από την άλλη (από  $r = -.208, p < .01$  έως  $r = -.488, p < .01$ ).

### **Αναλύσεις διαδρομών**

Προκειμένου να αποτυπωθεί το δίκτυο σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών (αντιλήψεων, διαστάσεων επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης) που οδηγεί σε κάθε μία από τις τρεις απαντήσεις των δασκάλων στα υποθετικά σενάρια (αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα, ικανότητα και πιθανότητα παρέμβασης), αρχικά, διενεργήθηκε μια σειρά προκαταρκτικών αναλύσεων κατά βήμα γραμμικής παλινδρόμησης, ώστε να ελεγχθούν οι προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ανά δύο. Στις αναλύσεις διαδρομών συμπεριλήφθηκαν μόνον εκείνες οι μεταβλητές μεταξύ των οποίων υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές σχέσεις. Τα τρία μοντέλα διαδρομών που προέκυψαν για τις απαντήσεις των δασκάλων στα σενάρια, τα οποία παρουσιάζονται στα Σχήματα 2, 3 και 4 αντιστοίχως, είχαν πολύ καλούς δείκτες προσαρμογής: Αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα,  $\chi^2 (27, N = 295) = 27.950, p > .05, CFI = .998, TLI = .996, RMSEA = .011, SRMR = .041$ · αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρέμβασης,  $\chi^2 (22, N = 295) = 21.083, p > .05, CFI = 1.000, TLI = 1.004, RMSEA = .000, SRMR = .043$ · αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασης,  $\chi^2 (27, N = 295) = 27.952, p > .05, CFI = .998, TLI = .996, RMSEA = .011, SRMR = .041$ .

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

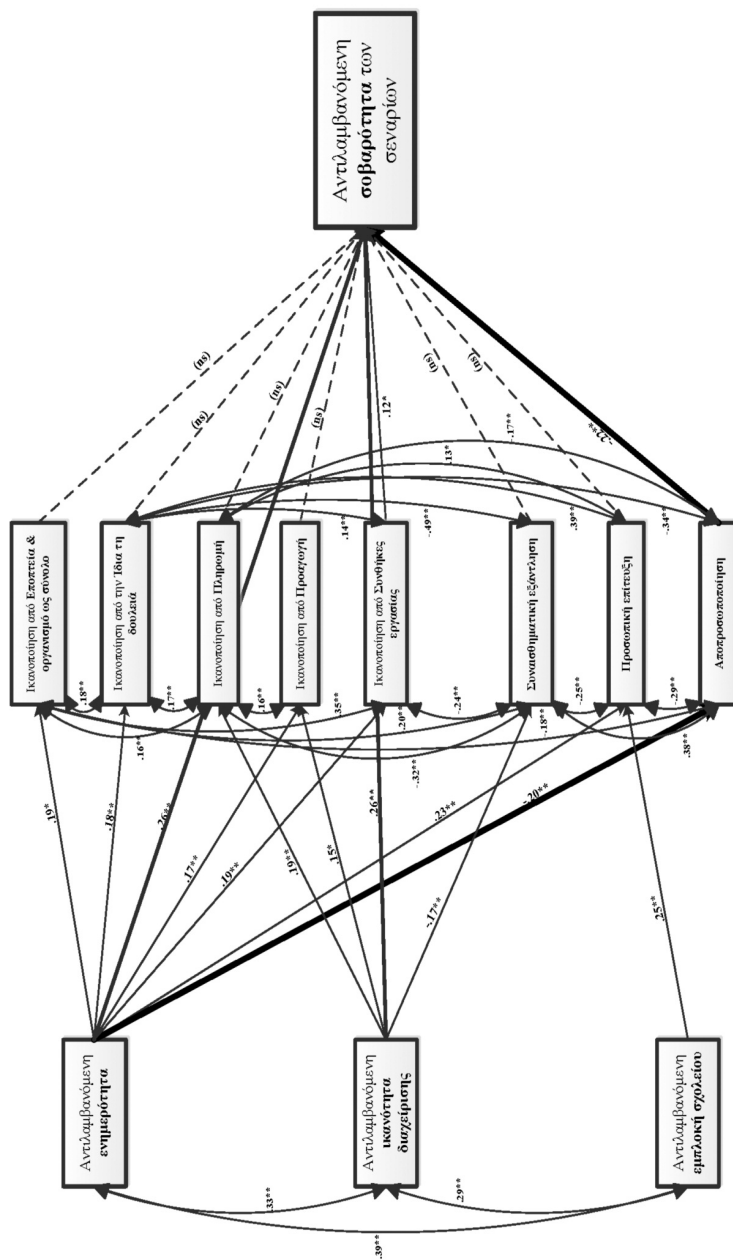
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Ανύψωση σφραγιστήρα														
2 Ανύψωση ακρότητας παρέμβασης	.130*													
3 Ανύψωση πιθανότητας παρέμβασης	.465**	.373**												
4 Ανύψωση ενημερότητα	.434**	.137*	.305**											
5 Ανύψωση ακρότητα διαχείρισης	.407**	.645**	.178**	.336**										
6 Ανύψωση εμπλοκή σχολείου	.670**	.259**	.380**	.305**										
7 Εποπτεία & οργάνισμός ως σύνολο	.182**	.141*												
8 Η ίδια η δουλειά	.151**	.202**	.227**	.218**			.224**							
9 Πληρωμή	.151**	.151**	.151**	.184**			.145*	.161**						
10 Προαγωγή	.169**	.229*	.220**	.204**				.204**						
11 Συνθήκες εργασίας	.181**	.162**	.162**	.204**			.376**	.185**						
12 Συναισθηματική εξάντληση	-.159**	-.159**	-.162**	-.162**			-.208**	-.488**	-.358**		-.257**			
13 Προσωπική επίτευξη	.233**	.395**	.338*	.270**		.322**	.428**	.130*				-.263**		
14 Αποπροσωποποίηση	-.319**	-.269**	-.223**	-.223**			-.242**	-.388**	-.144*			.379**	-.342**	

Σημείωση 1: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Σημείωση 2: Με έντονη γραμματοσειρά απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις κατόπιν εφαρμογής της δόρυθωσης Bonferroni ( $p < .003$ )

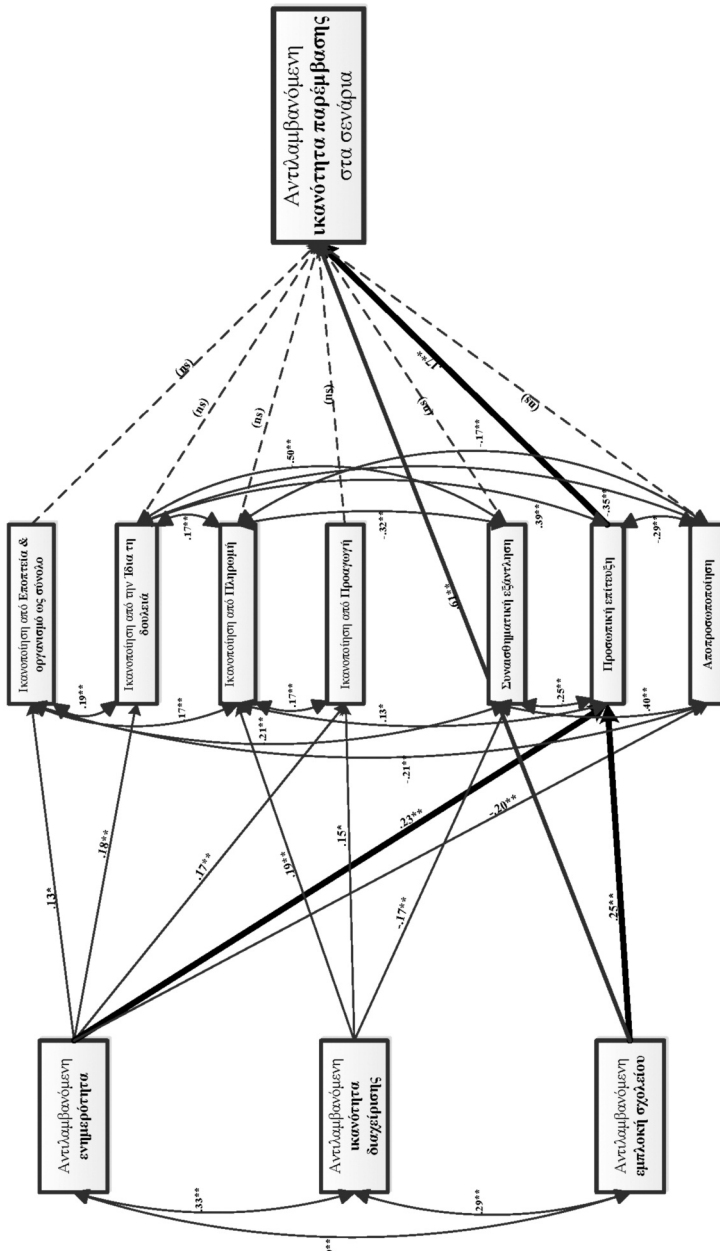
Σημείωση 3: Οι μη στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ( $p > .05$ ) παραλείφθηκαν

Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδομών για την αντίλαμβανόμενη σοβαρότητα των σεναρίων εκ μέρους των δασκάλων



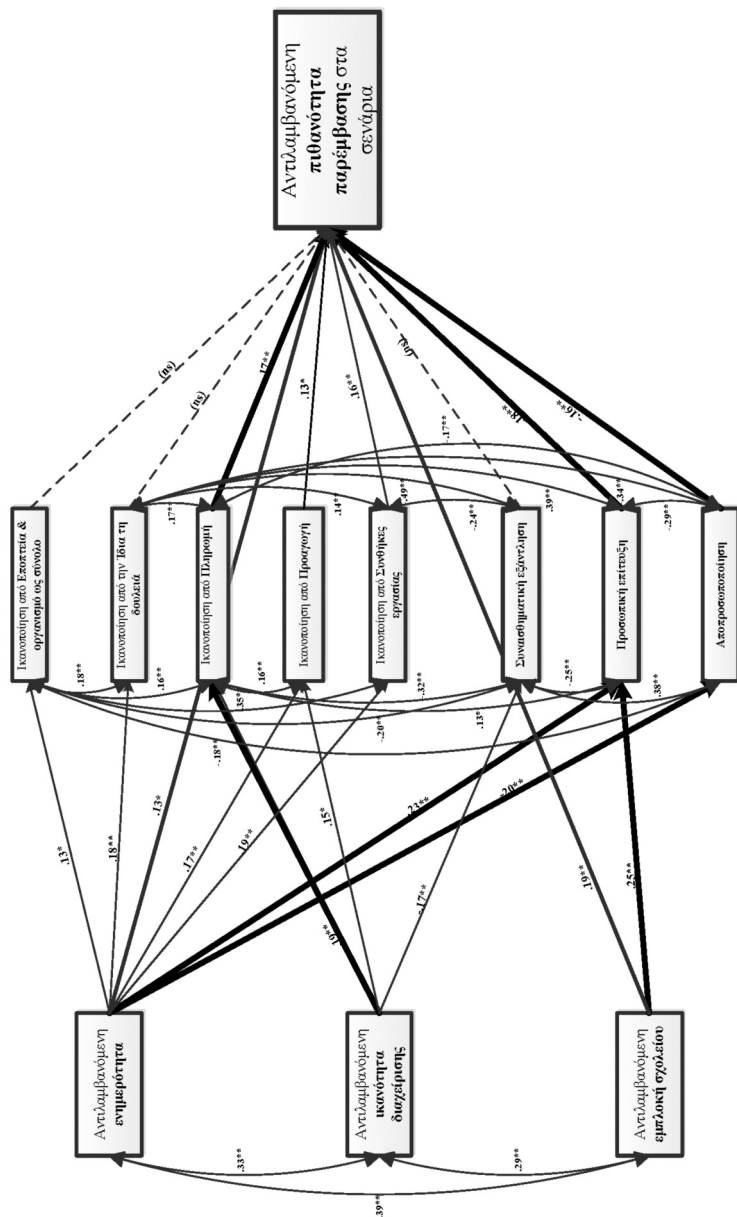
**Σημείωση:** Οι τιμές πάνω στα βέλη είναι τυποποιημένοι συντελεστές του μοντέλου. Οι τιμές δίπλα στα κυρτά βέλη διαπλής κατεύθυνσης είναι συντελεστές συσχέτισης. Τα βέλη με έντονο μαύρο χρώμα απεικονίζουν τις στατιστικώς σημαντικές διμεσοληφθητές σχέσεις  
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , (ns) = nonsignificant

Σχήμα 3: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδράμων για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρέμβασης των δασκάλων στα σεσάρια.



**Σημείωση:** Οι τιμές πάνω στα βέλη είναι τυποποιημένοι συντελεστές του μοντέλου. Οι τιμές δίπλα στα κεντρά βέλη διαπλής κατεύθυνσης είναι συντελεστές συσχέτισης. Τα βέλη με έτονο μάζο χρώμα απεικονίζουν τις στατιστικά σημαντικές διαμεσοαφηημικές σχέσεις  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , (ns) = nonsignificant

Σχήμα 4: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδομών για την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα παρέμβασης των δασκάλων στα σενάκια.



**Σημείωση:** Οι τιμές πάνω στα βέλη είναι τυποποιημένοι συντελεστές του μοντέλου. Οι τιμές δίπλα στα κυρτά βέλη διαπλής κατεύθυνσης είναι συντελεστές συσχέτισης. Τα βέλη με έντονο μαύρο χρώμα απεικονίζουν τις στατιστικώς σημαντικές διαμεσολαβητικές σχέσεις  
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , (ns) = nonsignificant

Όπως φαίνεται στα Σχήματα 2, 3 και 4 υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υπό μελέτη αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση (αντιλαμβανόμενη ενημερότητα/ικανότητα διαχείρισης/εμπλοκή σχολείου) (από  $r = .290, p < .01$  έως  $r = .390, p < .01$ ), καθώς και μεταξύ των περισσότερων διαστάσεων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (από  $r = .140, p < .01$  έως  $r = .350, p < .01$ ). Θετικές και αρνητικές συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (από  $r = -.253, p < .01$  έως  $r = .397, p < .01$ ), καθώς και ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, από τη μία πλευρά, και στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, από την άλλη πλευρά (από  $r = .135, p < .05$  έως  $r = -.500, p < .01$ ).

Σύμφωνα με τα Σχήματα 2, 3 και 4, οι γενικότερες αντιλήψεις των δασκάλων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών συνιστούν άμεσα και θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες των απαντήσεων που δίνουν οι δάσκαλοι στα περιστατικά των σεναρίων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι είναι ενημεροί γύρω από το εν λόγω ζήτημα και ικανοί να το διαχειριστούν τείνουν να αντιλαμβάνονται και ως σοβαρά τα περιστατικά των σεναρίων (Σχήμα 1). Επίσης, οι δάσκαλοι που υποστηρίζουν την εμπλοκή του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης εμφανίζονται και περισσότερο σίγουροι ως προς την ικανότητά τους να παρέμβουν στα περιστατικά των σεναρίων (Σχήμα 2). Η αντιλαμβανόμενη εμπλοκή του σχολείου στην πρόληψη του εν λόγω ζητήματος, καθώς και η ενημερότητα που πιστεύουν ότι έχουν οι δάσκαλοι γύρω από αυτό, προβλέπουν σημαντικά και τη δηλούμενη πιθανότητά τους να παρέμβουν στα περιστατικά των σεναρίων (Σχήμα 3).

Ελέγχοντας τον στατιστικώς σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης των δασκάλων στη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση, από τη μία, και στις απαντήσεις τους στα περιστατικά των σεναρίων, από την άλλη, διαπιστώθηκαν τα εξής: Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, βρέθηκε πως η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δασκάλων να διαχειριστούν το ζήτημα της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης στη σχολική ηλικία προβλέπει έμμεσα και θετικά τη δηλούμενη πιθανότητα παρέμβασής τους στα περιστατικά των σεναρίων, διαμέσου της ικανοποίησης που βιώνουν από τις οικονομικές απολαβές της εργασίας τους (Πληρωμή),  $Z^3 = 2.30, p < .05$  (Σχήμα 3).

Ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, διαπιστώθηκε πως η αντιλαμβανόμενη ενημερότητα των δασκάλων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση, καθώς και η πεποίθησή τους για την εμπλοκή του σχολείου στην πρόληψή της (αντιλαμβανόμενη εμπλοκή σχολείου), προβλέπουν έμμεσα και θετικά την δηλούμενη ικανότητα,  $Z =$

<sup>3</sup>  $Z =$  τιμή τυπικής κανονικής κατανομής (standardized normal distribution value)

2.74,  $p < .01$  και  $Z = 2.88$ ,  $p < .05$ , αντιστοίχως (Σχήμα 2) και πιθανότητα παρέμβασης τους στα περιστατικά των σεναρίων,  $Z = 2.50$ ,  $p < .05$  και  $Z = 2.60$ ,  $p < .01$ , αντιστοίχως (Σχήμα 3), διαμέσου της γενικότερης αίσθησης προσωπικής επίτευξης που χαρακτηρίζει τους δασκάλους. Επίσης, βρέθηκε ότι η αίσθηση αποπροσωποποίησης των δασκάλων διαμεσολαβεί με αρνητικό τρόπο ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη ενημερότητά τους για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση, από τη μία, και στο πόσο σοβαρά αξιολογούν τα περιστατικά των σεναρίων,  $Z = -2.73$ ,  $p < .01$  (Σχήμα 1), καθώς και στο πόσο πιθανή θεωρούν την παρέμβασή τους σε αυτά,  $Z = -2.25$ ,  $p < .05$ , από την άλλη (Σχήμα 3).

Συνοπτικά, από τις αναλύσεις διαδρομών προκύπτει ότι η αίσθηση κυρίως της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης των δασκάλων, καθώς και η ικανοποίηση που βιώνουν σε οικονομικό επίπεδο από την εργασία τους, διαμορφώνουν μια προσωπική επαγγελματική κατάσταση που ευνοεί ή δυσχεραίνει τη «μετάφραση» των θετικών τους αντιλήψεων για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση σε μια θετική προσέγγιση των περιστατικών των σεναρίων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων ως προς τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά στη σχολική ηλικία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο απαντούν σε ανάλογα υποθετικά περιστατικά μεταξύ μαθητών/τριών. Παράλληλα, στο πλαίσιο ενός ολιστικού ερμηνευτικού μοντέλου, εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης στη σχέση ανάμεσα στις υπό μελέτη αντιλήψεις των δασκάλων και στις απαντήσεις τους απέναντι στα υποθετικά περιστατικά.

Αναφορικά με τα περιγραφικά ευρήματα της έρευνας, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι έχουν επίγνωση (ενημερότητα) του ζητήματος της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης στη σχολική ηλικία και υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Εντούτοις, οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι δεν έχουν καταρτιστεί επαρκώς κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών σχετικά με το ζήτημα αυτό και, επομένως, δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοί να το διαχειριστούν αποτελεσματικά. Η παραπάνω οπτική των δασκάλων φαίνεται να επιβεβαιώνεται όταν έρχονται αντιμέτωποι με ανάλογα περιστατικά μεταξύ μαθητών/τριών, όπως αυτά περιγράφονται στα υποθετικά σενάρια. Δηλαδή, ενώ δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα των περιγραφόμενων περιστατικών και πράξι θεωρούν πιθανή την παρέμβασή τους σε αυτά, δεν αισθάνονται αρκετά ικανοί να παρέμβουν.



Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με συναφείς μελέτες που εστιάζουν στην οπτική εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης αναφορικά με την ηλεκτρονική και συμβατική θυματοποίηση μαθητών/τριών (Beringer, 2011. Boulton et al., 2014. Eden et al., 2013. Li, 2008. Mitzner, 2011. Ryan & Kariuki, 2011). Από τη μία πλευρά, δηλαδή, διακρίνεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση και η ενημερότητά τους για την ενδεδειγμένη ολιστικού τύπου σχολική παρέμβαση στην πρόληψή της. Από την άλλη, όμως, εντοπίζεται ταυτοχρόνως η παραδοχή της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να παρέμβουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά ανάλογα επεισόδια μαθητών/τριών. Δεδομένης της έμφασης που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία σε δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ασφαλή διαδικτυακή πλοήγηση των παιδιών (π.χ., Θεματικό Δίκτυο «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο», 2014), τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να υποδηλώνουν τα εξής: μια ενδεχόμενη αδυναμία των εκπαιδευτικών να μετουσιώσουν στην πράξη όσα γνωρίζουν για τους αποτελεσματικούς τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να αποκαλύπτουν την τάση των εκπαιδευτικών να αποποιούνται την ευθύνη της παρέμβασης σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών, που τις περισσότερες φορές λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού πλαισίου (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011), όπως η ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση. Στη δεύτερη περίπτωση, μάλιστα, επιβεβαιώνεται ο «αστυνομικός» ρόλος που συνήθως υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση του συμβατικού εκφοβισμού, καθώς επιλέγουν να παρεμβαίνουν σε περιστατικά μαθητών/τριών που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου, τον οποίο και εποπτεύουν (Boulton, 1997).

Ανεξαρτήτως, όμως, από το πλαίσιο εκδήλωσης της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι προσεγγίζουν και διαχειρίζονται ανάλογα περιστατικά φαίνεται να εξαρτάται και από τη μορφή της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες. Το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν ως σοβαρότερο το περιστατικό του μαθητή που διακωμωδείται μέσω κινητού τηλεφώνου από συμμαθητές του στο διάδρομο του σχολείου (Σενάριο Δ), θεωρώντας ταυτοχρόνως τον εαυτό τους πιο ικανό να παρέμβει στο παραπάνω περιστατικό, μπορεί να αποδοθεί στο ότι η χρήση κινητών τηλεφώνων από μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αποτελεί συχνό φαινόμενο τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Pegrum, Oakley, & Faulkner, 2013). Επιπλέον, καθώς η χρήση κινητού τηλεφώνου έχει απαγορευτεί στα σχολεία της χώρας μας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006. ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016), φαίνεται ότι δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δικαιοδοσία να παρέμβουν. Βέβαια, οι δάσκαλοι, αν και εξέφρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπιστοσύνη στον εαυτό τους να παρέμβουν στο περιστατικό του παραπάνω σεναρίου (Σενάριο Δ) καθώς και στην περίπτωση της μαθήτριας που εμφανίζει συμ-

πτώματα υπερβολικής διαδικτυακής χρήσης (Σενάριο Β), δήλωσαν ως πιθανότερη την παρέμβασή τους στην περίπτωση του μαθητή που βλέπει ακατάλληλες εικόνες του Facebook στην αίθουσα Πληροφορικής (Σενάριο Α), περιστατικό που θεώρησαν ως το λιγότερο σοβαρό. Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το ποια περιστατικά αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν, τελικά, φαίνεται πως επιλέγουν να παρέμβουν σε εκείνα που εκτυλίσσονται εντός σχολικού πλαισίου και στα οποία εμπλέκονται λιγότεροι μαθητές και, συνεπώς, μικρότερος αριθμός ατόμων ή/και οικογενειών που θα πρέπει να ενημερωθούν. Εντούτοις, η παραπάνω τάση των εκπαιδευτικών χρήζει περαιτέρω διερεύνησης λόγω έλλειψης παρόμοιων ευρημάτων.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι, αν και γενικώς φάνηκε να είναι ικανοποιημένοι επαγγελματικά, εξέφρασαν δυσαρέσκεια σε σχέση με τις οικονομικές τους απολαβές και τις προοπτικές προαγωγής τους και εμφανίστηκαν σε μέτριο βαθμό συναισθηματικά εξαντλημένοι. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν, από τη μία πλευρά, τη μισθολογική και ιεραρχική στασιμότητα που έχουν επιφέρει στο έργο των εκπαιδευτικών οι μνημονιακές πολιτικές των τελευταίων ετών (Ε.Τ.Υ.Ε., 2013. ΟΕCD, 2013), και, από την άλλη, τις πρόσφατες αυξητικές τάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Κάμισος & Λώλης, 2015. Μπάμπαλου, 2015. Παπαδοπούλου, 2017).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδρομών, διαπιστώθηκε ότι οι γενικότερες (θετικές ή αρνητικές) αντιλήψεις των δασκάλων ως προς τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών (π.χ., υψηλή/χαμηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα/εμπλοκή σχολείου) συμβάλλουν άμεσα στη διαμόρφωση των (θετικών ή αρνητικών αντιστοιχώς) απαντήσεών τους απέναντι στα υποθετικά σενάρια (π.χ., υψηλή/χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πιθανότητα παρέμβασης), επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 1 και άλλες αντίστοιχες έρευνες (Filippou & Christou, 2001. Martin, 2004. Wilson, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δασκάλων να διαχειρίζονται τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία δεν προέβλεπε άμεσα και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή πιθανότητα παρέμβασής τους σε ανάλογα περιστατικά, όπως αυτά των υποθετικών σεναρίων. Σημαντικό προβλεπτικό ρόλο σε αυτό φάνηκε να διαδραματίζει κυρίως η πεποίθηση των δασκάλων για την υπεύθυνη δέσμευση του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εν λόγω ζητήματος. Φαίνεται, δηλαδή, ότι το αίσθημα της συνολικής ευθύνης των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στην πρόληψη της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης λειτουργεί εμπνευστικά για κάθε εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, κάνει τους δασκάλους να πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά ανάλογα επεισόδια μαθητών/τριών, καθώς δεν αισθάνονται μόνοι τους σε αυτή την προσπάθεια και, συνεπώς, τους παρακινεί να δηλώνουν πιθανή την παρέμβασή τους σε τέτοιου είδους περιστατικά.

Το παραπάνω εύρημα, αν και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αναδεικνύει τις περιοχές εκείνες στις οποίες θα πρέπει δίνεται έμφαση κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαδικτυακή ασφάλεια των μαθητών/τριών (όπως, για παράδειγμα, σε ολιστικού τύπου παρεμβάσεις με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας).

Επίσης, τα αποτελέσματα ανέδειξαν το διαμεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής ικανοποίησης και κυρίως της εξουθένωσης των δασκάλων στη σχέση ανάμεσα στις γενικότερες αντιλήψεις τους για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία, από τη μία πλευρά, και στις απαντήσεις τους στα περιστατικά των σεναρίων, από την άλλη. Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, φάνηκε ότι η ικανοποίηση των δασκάλων από τις οικονομικές τους απολαβές διαμεσολαβεί με θετικό τρόπο ανάμεσα στη σιγουριά που αισθάνονται να διαχειριστούν το ζήτημα της ριψοκίνδυνης διαδικτυακής χρήσης και στην τελική τους πρόθεση να παρέμβουν στα περιστατικά των σεναρίων. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η ικανοποίηση από την οικονομική κατάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους δασκάλους, καθώς έχει τη δυναμική να επηρεάζει τη διάθεσή τους να παρέμβουν στη διευθέτηση προβλημάτων (διαδικτυακής) συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συνδέεται με την οικονομική ανασφάλεια που έχουν προκαλεί τα τελευταία χρόνια στους εκπαιδευτικούς οι συνεχείς και σημαντικές περικοπές στους μισθούς τους, λόγω οικονομικής κρίσης (E.T.U.C.E., 2013. OECD, 2013), η οποία φαίνεται πως επηρεάζει και τη διάθεσή τους να εμπλακούν υπεύθυνα στο σχολικό τους έργο. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό την Υπόθεση 2 και μελέτες που αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από βασικές εργασιακές παραμέτρους προδιαθέτει θετικά την όλη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι σε διάφορα σχολικά ζητήματα (π.χ., υπεύθυνη δέσμευση, εμπλοκή, εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης) (π.χ., Evans, 2001. Hong et al., 2010. Judge et al., 2001. Oloolube, 2006).

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης των δασκάλων διαμεσολαβεί θετικά ανάμεσα στις θετικές τους αντιλήψεις για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση (υψηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα και εμπλοκή σχολείου) και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πιθανότητα παρέμβασής τους σε ανάλογα περιστατικά μαθητών/τριών, όπως αυτά των υποθετικών σεναρίων. Αντιθέτως, η αίσθηση της αποπροσωποποίησης των δασκάλων διαμεσολαβεί αρνητικά ανάμεσα στην ενημερότητα που πιστεύουν ότι έχουν για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση και στο πόσο σοβαρά αντιλαμβάνονται ανάλογα περιστατικά μαθητών/τριών αλλά και στο πόσο πιθανή θεωρούν την παρέμβασή τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι με θετικές αντιλήψεις για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία (υψηλή αντιλαμβανόμενη ενημερότητα και εμπλοκή σχολείου),

προκειμένου να προσεγγίσουν με ευαισθησία, σιγουριά και προθυμία ανάλογα επεισόδια μεταξύ μαθητών/τριών, θα πρέπει να βιώνουν ένα εργασιακό πλαίσιο που να υποστηρίζει κάθε πρωτοβουλία και προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επαγγελματικά επιτεύγματα και να ενισχύει τη συναισθηματική τους εγγύτητα με τους/τις μαθητές/τριες. Τα παραπάνω επαληθεύουν σε μεγάλο βαθμό την Υπόθεση 3, καθώς και ευρήματα που αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση τείνει να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σοβαρά επεισόδια μαθητών/τριών με διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη και το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοί να τα διαχειριστούν.

Επίσης, επιβεβαιώνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος που φαίνεται να έχει η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για διάφορα σχολικά ζητήματα, από τη μία πλευρά, και σε συμπεριφορές εργασιακής δέσμευσης και εμπλοκής που επιδεικνύουν, από την άλλη (Bibou-Nakou et al., 1999. Ever et al., 2004. Hakanen et al., 2006. Hakanen et al., 2008. Kokkinos, 2007. Kokkinos et al., 2005. Langelan et al., 2006. Schaufeli et al., 2008). Ο παραπάνω διαμεσολαβητικός ρόλος της αίσθησης της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης των δασκάλων πιθανώς ισχυροποιείται στο πλαίσιο του υποβαθμισμένου εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία εν μέσω οικονομικής κρίσης, όπου η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αυξητικές τάσεις (E.T.U.C.E., 2013. Κάμτσιος & Λώλης, 2015. Κυριακάκη & Λούπη, 2016. Μπάμπαλου, 2015. OECD, 2013. Παπαδοπούλου, 2017).

Συνοψίζοντας το σύνολο των παραπάνω ευρημάτων, διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες δάσκαλοι, αν και γενικώς δηλώνουν ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι γύρω από τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία, δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοί να τη διαχειριστούν. Μάλιστα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ανάλογα περιστατικά μαθητών/τριών προτιμούν να παρέμβουν κυρίως σε περιπτώσεις λιγότερο σύνθετες ως προς την αντιμετώπιση. Επιπλέον, η μετουσίωση των θετικών αντιλήψεων που έχουν οι δάσκαλοι για τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση στη σχολική ηλικία σε μια ευαισθητοποιημένη και πρόθυμη διαχείριση ανάλογων περιστατικών μαθητών/τριών φαίνεται ότι ευνοείται από τη βίωση ενός λιγότερο εξουθενωτικού και, συνεπώς, ικανοποιητικότερου εργασιακού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με επιφύλαξη καθώς υπόκειται σε περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η πιθανότητα κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων ενδεχομένως θίγει την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων, ενώ οι κανόνες της ποσοτικής μεθόδου δεν επιτρέπουν μια εις βάθος ποιοτική διερεύνηση της σχετικής οπτικής των δασκάλων. Εντούτοις, η παρούσα μελέτη συνιστά μια πρώτη προσπάθεια κατασκευής ενός ολιστικού ερμηνευτικού μοντέλου για τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες δάσκαλοι τείνουν να προσεγγίζουν περιπτώσεις μαθητών/τριών με ριψοκίνδυνη

διαδικτυακή συμπεριφορά. Η πληροφόρηση για το βαθμό ενημερότητας, ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των δασκάλων γύρω από το εν λόγω ζήτημα συμβάλει στη βελτίωση, τροποποίηση ή/και στο σχεδιασμό νέων σχετικών επιμορφωτικών δράσεων. Δράσεις που θα ενημερώνουν σφαιρικά γύρω από τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά των παιδιών και τους ενδεδειγμένους τρόπους πρόληψής της, θα τη συνδέουν κυρίως με «ευάλωτους/ες» μαθητές/τριες που επιδεικνύουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Seiler & Navarro, 2014. Ybarra et al., 2007) και, τέλος, θα δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειρίζονται κάθε τύπου ανάλογο περιστατικό, ανεξαρτήτως του πόσο σύνθετο ή απλό φαντάζει ως προς τη διαχείρισή του. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα προτρέπει τη διενέργεια αντίστοιχων μελετών και σε άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ακολουθώντας μια ολιστική οπτική και συνεκτιμώντας, με αναφορά σε συγκεκριμένους δείκτες, την επίδραση της οικονομικής κρίσης στη διάθεση των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με το υπό μελέτη ζήτημα.

Τέλος, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη δυναμική που μπορεί να έχει η εργασιακή κατάσταση των δασκάλων, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (ικανοποιητική ή εξουθενωτική), στην ενίσχυση κυρίως της αυτο-αποτελεσματικότητας και της προθυμίας με την οποία προσεγγίζουν προβλήματα (διαδικτυακής) συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Εύρημα που, εν μέσω οικονομικής κρίσης, εγείρει προβληματισμούς σε αρμόδιους θεσμικούς φορείς, των οποίων οι αποφάσεις για το εργασιακό καθεστώς της εκπαίδευσης φαίνεται ότι επηρεάζουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, τη διάθεση των τελευταίων να ασχοληθούν με ζητήματα που θίγουν την ψυχική ευημερία των μαθητών/τριών, όπως η ριψοκίνδυνη διαδικτυακή χρήση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Σενάρια

#### Σενάριο Α

Ενώ είστε στην αίθουσα Πληροφορικής του σχολείου για τις ανάγκες του μαθήματός σας, παρατηρείτε ότι ένας μαθητής σας βλέπει κρυφά μέσω του υπολογιστή ακατάλληλες εικόνες στο Facebook (π.χ., βίαιου περιεχομένου) χωρίς την άδειά σας. Δεν είναι η πρώτη φορά που παρατηρείτε αυτήν τη συμπεριφορά από τον συγκεκριμένο μαθητή.

#### Σενάριο Β

Εδώ και ένα μήνα περίπου παρατηρείτε πως μια μαθήτριά σας είναι διαρκώς νυσταγμένη στην τάξη, ενώ σημαντική πτώση έχει σημειώσει και η σχολική της επίδοση. Προκειμένου να μάθετε τι συμβαίνει ρωτάτε την ίδια στο διάλειμμα για την κατάσταση αυτή. Η μαθήτριά σας εκμυστηρεύεται πως τις τελευταίες εβδομάδες αφιερώνει καθημερινά πολλές ώρες στον υπολογιστή «σερφάροντας» στο διαδίκτυο, κάποιες φορές μέχρι αργά το βράδυ.

#### Σενάριο Γ

Οι μαθήτριάς σας Μαρία και Ιωάννα ήταν οι καλύτερες φίλες, ώσπου κάποια στιγμή μετά το σχολείο είχαν ένα μεγάλο καβγά. Μερικές ημέρες αργότερα η Ιωάννα σας εκμυστηρεύτηκε πως ο λογαριασμός του ηλεκτρονικού της ταχυδρομείου (email) ήταν γεμάτος μηνύματα, ενώ υπήρχαν και πολλές δημοσιεύσεις στο προφίλ της σε γνωστή ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (“My Space”). Τα μηνύματα (emails) και οι δημοσιεύσεις είχαν αγενές και προσβλητικό περιεχόμενο. Επίσης, η Ιωάννα διαπίστωσε ότι μια ομάδα μηνυμάτων (emails) με ρατσιστικά, αγενή και προσβλητικά σχόλια για τους φίλους και τους συμμαθητές της είχαν σταλεί από το δικό της λογαριασμό παρότι η ίδια δεν είχε γράψει/στείλει ποτέ αυτά τα μηνύματα (emails). Ωστόσο, η Ιωάννα παραδέχθηκε πως όσο ήταν φίλες με τη Μαρία της είχε αποκαλύψει τους κωδικούς πρόσβασης του ηλεκτρονικού της ταχυδρομείου καθώς και του προφίλ της στην ιστοσελίδα “My Space”.

#### Σενάριο Δ

Παρατηρείτε λίγο πριν το μάθημά σας στο διάδρομο του σχολείου μια παρέα μαθητών σας να κοιτούν τα κινητά τους τηλέφωνα και να γελούν. Τους ακούτε να αναφέρουν συνεχώς το όνομα ενός άλλου μαθητή σας διακωμωδώντας τον. Έχετε παρατηρήσει ξανά στο παρελθόν να διακωμωδούν τον συγκεκριμένο μαθητή σας με τον ίδιο τρόπο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Anastasiades, P. S., & Vitalaki, E. (2011). Promoting internet safety in Greek primary schools: The teacher's role. *Educational Technology & Society*, 14(2), 71-80.
- Αντωνιάδου, Ν., & Κόκκινος, Μ. Κ. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 138-169.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students*. (Unpublished Master's thesis). The College at Brockport, State University of New York, New York.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-237.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying. Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, J. M., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, A. J. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.
- Byers, L. D., Caltabiano, J. N., & Caltabiano, L. M. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Cholevas, K. N., & Loucaides, A. C. (2011). Factors that facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece. *Health Education Journal*, 71(3), 364-375.
- De Moor, S., Dock, M., Gallez, S., Lenaerts, S., Scholler, S., & Vleugels, C. (2008). Teens and ICT: Risks and opportunities. In "Society and Future" Programme. Final report – "Summary of the research" (part 1). Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2017 από [http://www.belspo.be/belspo/fedra/TA/synTA08\\_en.pdf](http://www.belspo.be/belspo/fedra/TA/synTA08_en.pdf)
- DePaolis, K., & Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among

- elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, 44(3), 377-393.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.). (2006). Έκθεση επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2017 από <http://omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog/?p=141>.
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.). (2013). *Survey-the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017 από <http://etuce.homestead.com>
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals. *Educational Management and Administration*, 29, 291-306.
- Ever, J. G. W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Ζήση, Δ. (2017). Το Σχολικό κλίμα και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Filippou, G., & Christou, K. (2001). *Educational texts, emotional factors and learning of Mathematics*. Athens, Greece: Atrapos.
- Hakanen, J. J., Bakker, B. A., & Schaufeli, B. W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, B. W., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224-241.
- Hong, K., Tan, K., & Bujang, S. (2010). Relations between work life quality of teachers with work commitment, stress and satisfaction: A study in Kuching, Sarawak, Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 52, 1-15.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Θεματικό Δίκτυο «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο». (2014). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2017 από <http://isecurenet.sch.gr/portal/?cat=22>
- Judge, A. T., Thoresen, J. C., Bono, E. J., & Patton, K. G. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2015). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Ki Sook, K., & Kyunghae, K. (2009). Parent related factors in internet game addiction among elementary school students. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 15(1), 24-33.
- Kokkinos, M. C. (2000). Professional burnout in Greek primary school teachers: Cross-cultural data on the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Psychology*, 35, 249-254.



- Kokkinos, M. C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, M. C., Panayiotou, G., & Davazoglou, M. A. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviours. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-88.
- Koustelios, D. A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.
- Koustelios, D. A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Educational Review*, 11(2), 189-203.
- Kowalski, R. M., Limber, P. S., & Agatston, W. P. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Oxford, UK: Blackwell.
- Κυριακάκη, Γ., & Λούπη, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Α δημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Langelan, S., Bakker, B. A., vanDoornen, J. P. L., & Schaufeli, B. W. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Lee, M., & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools: Lessons to be learned*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER Press).
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 75-90.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. (Α δημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Λιώβας, Δ., Γερογιάννης, Β., Δίπλας, Κ., & Κωσταδήμα, Ε. (2011). Οι αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τους κινδύνους του Διαδικτύου για τους μαθητές. Στο Χ. Τ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ. Έκδ.), *Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία – Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Πάτρα: Εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents* [online]. London, UK: LSE Research Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2010). *Risks and safety for children on the internet: The UK report*. London, UK: London School of Economics & Political Science.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: Final report. EU Kids Online*. London, UK: London School of Economics & Political Science.
- Martin, E. (2004). Vignettes and respondent debriefing for questionnaire design and evaluation. In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer (Eds.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* (pp.149-172). New York, NY: Wiley.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of stress medicine and health* (2nd ed., pp. 153-170). London, UK: CRC Press.
- Mitzner, D. K. (2011). *Perceptions of cyberbullying from secondary school administrators in Texas*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas, TX.
- Μπάμπαλου Χ.-Ε. (2015). *Πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης κάτω από συνθήκες οικονομικής κρίσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπίνα, Ε. (2009). *Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του υπεύθυνου*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- National School Climate Council. (2007). *The School climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved March 14, 2017 from <http://www.ecs.org/school-climate>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (O.E.C.D.). (2013). *Education at a Glance 2013: Highlights*. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017 από [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en)
- Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2014). Exploring cyberbullying among primary children in relation to social support, loneliness, self-efficacy, and well-being. *Child Welfare, Arlington*, 93(5), 27-46.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18, 1-19.
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α.* Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2017 από <http://www.hri.org/docs/OECD.html>.
- Παπαδοπούλου, Φ. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, 1, 224-239.
- Pegrum, M., Oakley, G., & Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66-81.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 50-52.
- Ryan, T., & Kariuki, M. (2011). A two-year comparative analysis of cyberbullying perceptions of Canadian (Ontario) pre-service educators. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 7(2), 100-111.
- Schaufeli, B. W., Taris, W. T., & van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work

- engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.
- Seiler, J. S., & Navaro, J. (2014). Bullying on the pixel playground: Investigating risk factors of cyberbullying at the intersection of children's online-offline social lives. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4), article 6.
- Stauffer, S., Heath, M., Coyne, S., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 353-367.
- Τουλούπης, Θ. (2012). *Η χρήση των νέων τεχνολογιών από μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού. Ζητήματα εθισμού στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικού εκφοβισμού*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. (2014). Η ριψοκίνδυνη χρήση της νέας τεχνολογίας μεταξύ μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Εθισμός στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικός εκφοβισμός. *Hellenic Journal of Psychology*, 11, 83-110.
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: an exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2838-2850.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. London and New York: Routledge.
- Wilson, H. J. (2006). Predicting student attitudes and grades from perceptions of instructors' attitudes. *Teaching of Psychology*, 33(2), 91-95.
- Ybarra, L. M., Diener-West, M., & Leaf, J. P. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42-50.
- Yoon, S. J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, S. J., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Υπουργείο Έρευνας, Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). (2006). Υπουργική απόφαση (Φ132328/Γ2/07-12-2006 «Απαγόρευση χρήσης κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών στα σχολεία», Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2017 από [http://1sek-v-athin.att.sch.gr/kinita\\_1.pdf](http://1sek-v-athin.att.sch.gr/kinita_1.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). (2016). Υπουργική απόφαση (Φ137003/Δ1/25-08-2016 «Χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών στην Α/θμια Εκπαίδευση», Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2017 από <https://www.esos.gr/arthra/46175/odigies-toy-yp-paideias-sta-sholeia-gia-kinita-tilefona-vinteo-fotografies-tablets>

## **TEACHERS' PERSPECTIVE REGARDING RISKY INTERNET BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THE ROLE OF JOB SATISFACTION AND BURNOUT**

***Thanos Touloupis, Christina Athanasiades, & Grigoris Kiosseoglou***  
*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

**Abstract:** The present study investigated teachers' perceptions, as well as their responses to hypothetical scenarios, regarding risky internet behavior of school age students. Furthermore, the mediating role of job satisfaction and burnout in the relationship between the teachers' perceptions and their responses to the scenarios was also examined. Two-hundred and ninety-five teachers, mainly from schools in Central Macedonia and Attica, participated in the study. They completed a set of questionnaires online. The results showed that the teachers' positive perceptions regarding risky internet behavior in school age (i.e., high perceived awareness) directly and positively predict their responses to the hypothetical scenarios (i.e., high perceived likelihood for intervention). Moreover, it was found that the teachers' job satisfaction and burnout mediate (positively and negatively, respectively) the relationship between their perceptions and their responses to the scenarios. The above findings highlight, among others, the importance of teachers' occupational status in the implementation of prevention programs in primary education.

**Keywords:** Burnout, Job satisfaction, Students' risky internet behavior, Teachers' perceptions

**Address:** Thanos Touloupis, 30, P. P. Germanou, 546 22 Thessaloniki, Greece. Tel.: +30-6948494873. E-mail: touloupis@psy.auth.gr

Christina Athanasiadou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: +30-2310-997992. E-mail: cathan@psy.auth.gr

Grigoris Kiosseoglou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: +30-2310-997337. E-mail: kios@psy.auth.gr