

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE PSIHOLOGIE

**COMPORTAMENTELE PROBLEMATICE ALE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI
INTELECTUALE ȘI BURNOUT-UL PROFESORILOR DIN ȘCOLILE SPECIALE
ROMÂNEȘTI**

Rezumatul tezei de doctorat

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC:
PROF. UNIV. DR. ADRIAN OPRE

DOCTORAND:
ANAMARIA ANDREEA NISTOR

2013

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE PSIHOLOGIE

**COMPORTAMENTELE PROBLEMATICE ALE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI
INTELECTUALE ȘI BURNOUT-UL PROFESORILOR DIN ȘCOLILE SPECIALE
ROMÂNEȘTI**

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC:
PROF. UNIV. DR. ADRIAN OPRE

DOCTORAND:
ANAMARIA ANDREEA NISTOR

**CLUJ-NAPOCA
2013**

CUPRINS

CAPITOLUL 1.

INTRODUCERE ȘI OBIECTIVELE TEZEI.....	4
--	----------

CAPITOLUL 2

ASPECTE TEORETICE.....	9
-------------------------------	----------

2.1 Stres si Burnout.....	10
----------------------------------	-----------

2.1.1 Stresul modele teoretice.....	10
--	-----------

<i>Modelul tranzacțional al stresului.....</i>	<i>10</i>
--	-----------

<i>Modelul lui Maslach asupra burnout-ului.....</i>	<i>12</i>
---	-----------

<i>Modelul Copenhaga.....</i>	<i>13</i>
-------------------------------	-----------

2.1.2 Implicațiile burnout-ului.....	16
---	-----------

<i>Burnout in profesia didactică.....</i>	<i>17</i>
---	-----------

2.2 Comportamente problematice.....	18
--	-----------

2.2.1 Definiție.....	18
-----------------------------	-----------

2.2.2. Taxonomia comportamentelor problematice.....	19
--	-----------

2.2.3 Factori de risc.....	20
-----------------------------------	-----------

2.2.4 Consecințele comportamentelor problematice.....	22
--	-----------

<i>Consecințe pentru indivizii cu dizabilități intelectuale.....</i>	<i>23</i>
--	-----------

<i>Consecințe pentru cei implicați în îngrijirea persoanelor cu dizabilități intelectuale.....</i>	<i>24</i>
--	-----------

2.3 Intervenții eficiente în controlul comportamentelor problematice.....	27
--	-----------

2.3.1 Abordarea comportamentalistă.....	28
--	-----------

2.3.2 Evaluarea funcțională.....	30
---	-----------

2.3.3 Metode de intervenție în reducerea comportamentelor problematice...32	
--	--

<i>Eliminarea comportamentelor problematice fără pedeapsă.....</i>	<i>33</i>
--	-----------

2.4 Atribuirile.....	35
-----------------------------	-----------

<i>Teoria lui Weiner asupra atribuirilor.....</i>	<i>36</i>
---	-----------

<i>Atribuirii și reacțiile personalului la comportamente problematice.....</i>	<i>36</i>
--	-----------

CAPITOLUL 3

Burnout-ul cadrelor didactice din învățământul special și comportamentele problematice ale copiilor cu deficiență intelectuală: review sistematic al literaturii de specialitate.....38

CAPITOLUL 4

Cercetarea proprie.....56

4.1 STUDIUL 1: Prevalența comportamentelor problematice la elevii școlilor speciale.....57

4.2 STUDIUL 2: Burnout, cunoștințe comportamentale și expunerea la comportamentele problematice: diferențe între cadrele didactice din școlile speciale.....77

4.3 STUDIUL 3: Mediatorii relației dintre expunerea la comportamentele problematice și burnout la cadrele didactice din școlile speciale.....96

CAPITOLUL 5

CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII120

Bibliografie.....133

CAPITOLUL 1. Introducere și obiectivele tezei

În lucrarea de față ne propunem să aducem în lumină aspecte particulare ale învățământului special din România și să aducem completări studiilor internaționale din domeniu. Mai precis, am studiat comportamentul problematic al elevilor cu dizabilități intelectuale și felul în care aceste comportamente pot afecta burnout-ul cadrelor didactice din școlile speciale.

Comportamentele problematice se referă la acele comportamente atipice din punct de vedere cultural, care datorită intensității, frecvenței sau duratei cu care se manifestă pot pune în pericol sănătatea sau viața persoanei sau a celor din jur, sau pot limita accesul persoanei la anumite facilități comunitare (Emerson, 2001). Ele sunt cel mai des clasificate după forma lor: agresive, autovătămatoare și stereotipe (Rojahn et al., 2001). Deși forme ale acestor comportamente sunt prezente și în populația generală, ele sunt mult mai des întâlnite, se manifestă cu o intensitate mai mare și sunt mult mai greu de controlat la persoanele cu dizabilități intelectuale (Emerson, 2001; Holden & Gitlesen, 2006). Cei care îngrijesc sau lucrează cu aceste persoane sunt frecvent expuși la astfel de comportamente. Literatura de specialitate arată faptul că expunerea la comportamente problematice poate contribui semnificativ la un nivel de stres și burnout ridicat (Hastings, 2002; Mills, 2010).

Comportamentele problematice apar sub diferite forme încă de la vârste mici și au tendința să crească ca număr și intensitate odată cu vârsta (Holden & Gitlesen, 2006). Intervențiile comportamentale timpurii ajută la eliminarea sau scăderea acestor comportamente, și la reducerea riscului de apariție a altora noi (Dunlap et al., 2006). În România principala formă de intervenție non-medicamentoasă și cea mai accesibilă pe scară largă, pentru copiii cu dizabilități intelectuale, rămâne educația specială realizată în școlile speciale. Pentru ca această formă de învățământ să fie eficientă, este necesar ca personalul didactic din școlile speciale să aibă suficiente cunoștințe, experiență și implicare în procesul de educare a copiilor cu dizabilități intelectuale.

Resimțirea burnout-ului a fost deseori asociată cu schimbarea sau părăsirea locului de muncă în rândul cadrelor didactice din învățământul special, iar pentru cei rămași în profesie se ridică puternice semne de întrebare în ceea ce privește calitatea procesului didactic (pentru review vezi Billingsley, 2004). Este așadar esențial să înțelegem care sunt factorii care contribuie la burnout în rândul profesorilor din învățământul special, și mai ales al învățământului special românesc, unde nu există, din câte se cunosc, studii în acest sens. Pentru că unul dintre aspectele importante ale meseriei de profesor în educația specială este

expunerea la comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități, relația dintre expunerea la aceste comportamente și burnout-ul profesorilor a fost punctul central al acestei lucrări.

Lucrarea este împărțită în 5 capitole. **Capitolul 1** conține o scurtă introducere în tematica și structura lucrării. Tot în acest capitol sunt prezentate obiectivele generale și specifice ale tezei. **Al doilea capitol** prezintă pe larg aspectele teoretice pe care se bazează lucrarea. Sunt definite și explicate conceptele de burnout (**secțiunea 2.1**), comportament problematic (**secțiunea 2.2**) și atribuire (**secțiunea 2.4**). Pentru că în studierea relației dintre expunerea la comportamente problematice și burnout-ul profesorilor din învățământul special au fost luate în considerare, ca posibil factor mediator, cunoștințele comportamentale pe care aceștia din urmă le au, în **secțiunea 2.3** se prezintă pe larg caracteristicile abordării comportamentaliste, intervențiile dovedite eficiente precum și motivele care au dus la considerarea cunoștințelor comportamentale ca posibil mediator al relației mai sus menționată.

În **Capitolul 3** am realizat un review sistematic al literaturii de specialitate pe tema relației dintre comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale și burnout-ul celor care lucrează cu aceștia. Astfel este prezentată o sinteză critică a rezultatelor studiilor publicate în literatura internațională de specialitate din ultimii 10 ani pe tema lucrării de față. **Capitolul 4** prezintă cercetarea proprie și cuprinde 3 studii. **Primul** este un **studiu** de prevalență al comportamentelor problematice într-un eșantion de elevi din școlile speciale din județul Cluj. **Al doilea studiu** analizează diferențele dintre profesorii din școlile speciale care resimt nivele ridicate de burnout comparativ cu cei care resimt puțin sau deloc burnout. S-au vizat în special diferențele în ceea ce privește frecvența, formă și severitatea comportamentelor la care sunt expuși acești profesori, precum și diferențele în ceea ce privește experiența, cunoștințele comportamentale și numărul de elevi din clasă. În **studiul 3** am încercat să stabilim rolul de mediator al experienței, numărului de elevi, cunoștințelor comportamentale și al atribuirilor în relația dintre comportamentele problematice ale elevilor și burnout-ul profesorilor din școlile speciale din județul Cluj. În **Capitolul 5** sunt formulate concluziile generale și se discută rezultatele obținute, implicațiile pentru cercetare și practică precum și limitele lucrării.

În continuare se vor prezenta schematic obiectivul general și obiectivele specifice teoretice și investigative ale lucrării de față. Aceste obiective s-au materializat în cercetarea prezentată în Capitolul 3, și, respectiv în cele 3 studii prezentate în Capitolul 4.

Obiectiv general

- analizarea relației dintre expunerea la comportamente problematice și burnout-ul profesorilor din învățământul special românesc

Obiective specifice

Obiective teoretice:

- analizarea rezultatelor studiilor anterioare cu privire la relația dintre comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale și burnout-ul celor care lucrează cu aceștia;

Obiective investigative:

- analizarea comportamentelor problematice manifestate de către elevii din școlile speciale românești;
- analizarea modului în care forma, frecvența și severitatea comportamentelor problematice sunt relaționate cu burnout-ul profesorilor din școlile speciale românești;
- analizarea factorilor demografici și cognitivi care au un rol semnificativ în relația dintre expunerea la comportamente problematice și burnout-ul profesorilor din școlile speciale românești.

CAPITOLUL 2. Aspecte teoretice

2.1 Stres și Burnout

De-a lungul timpului au fost dezvoltate mai multe modele teoretice în ceea ce privește stresul. Foarte multe cercetări s-au focalizat cu precădere asupra aspectelor negative ale stresului și anume burnout-ul (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981; Borritz & Kristensen, 1999a). Acest interes științific în ceea ce privește burnout-ul a fost alimentat cu precădere de consecințele pe care burnout-ul îl are în domeniul muncii: satisfacție scăzută în muncă, mai multe zile libere ce invocau motive medicale, absenteism și intenția de a părăsi locul de muncă (Borritz & Kristensen, 1999b; Maslach et al., 2001; Kristensen et al., 2005; Yeh et al., 2007; Milfont et al., 2008). De asemenea, burnout-ul a fost în repetate rânduri asociat cu o serie de emoții negative, precum iritabilitate, anxietate, vină, sentimente de neajutorare și furie, iar ceea ce este de remarcat este faptul că simptomele de burnout se suprapun în mare măsură cu cele ale depresiei cronice (Maslach et al., 2001). Studiile în ceea ce privește burnout-ul la profesori, au arătat că acesta reprezintă unul din principalii factori asociați cu lipsa curentă acută a persoanelor specializate din unitățile de învățământ (Gersten et al., 2001; Billingsley, 2004; Milfont et al., 2008).

Modelul cel mai frecvent utilizat în conceptualizarea și operaționalizarea burnout-ului este cel propus de Maslach și Jackson (1981), însă, recent, acest model a fost aspru criticat datorită circularității definiției, neclarității naturii burnout-ului ca stare, strategie de coping sau efect, precum și datorită imposibilității de a adapta anumiți itemi ai instrumentului de măsurare pentru alte culturi. Având în vedere multiplele critici ale modelului Maslach, conceptualizarea alternativă propusă de Borritz și Kristensen (1999a, 1999b) a fost asumată în lucrarea de față. Conform acestui model, burnout-ul este definit ca o stare individuală de epuizare ce poate fi generală - burnout personal - sau specifică - burnout în muncă sau burnout datorat clienților sau pacienților. Burnout-ul personal se referă la o stare îndelungată de epuizare fizică și psihologică; burnout-ul în muncă este definit ca o stare îndelungată de epuizare fizică și psihică, percepută ca fiind legată de munca persoanei în cauză; burnout-ul datorat clienților sau pacienților, este o stare îndelungată de epuizare fizică și psihică, percepută ca fiind legată de clienții sau pacienții cu care persoana în cauză trebuie să lucreze (Borritz & Kristensen, 1999a).

2.2 Comportamentele problematice

Comportament problematic, sau provocator (eng. challenging) este un termen relativ recent adoptat pentru a descrie comportamentele aberante, disruptive, disfuncționale sau dezadaptative. Definiția general acceptată este aceea conform căreia comportamentele problematice sunt acele comportamente atipice din punct de vedere cultural, care datorită intensității, frecvenței sau duratei cu care se manifestă pot pune în pericol sănătatea sau viața persoanei sau a celor din jur, sau pot limita accesul persoanei la anumite facilități comunitare (Emerson, 2001). Cele mai întâlnite forme de comportamente provocatoare pot fi sumarizate în trei mari categorii: comportamente de autovătămare - care pun în pericol imediat sau pe termen lung sănătatea/viața persoanei; comportamente agresive - care îi pun în pericol pe ceilalți; comportamente stereotipe - comportamente repetitive, fără un scop identificabil (Rojahn et al., 2010; Rojahn et al., 1989).

Dincolo de diferitele răni sau traume pe care le pot provoca comportamentele problematice membrilor familiei, personalului care lucrează cu ei sau altor persoane expuse, acestea au fost în repetate rânduri asociate cu stres, burnout și reacții emoționale negative din partea celor implicați (Hastings, 2002; Lambrechts, 2008, Mills, 2010). Mai multe studii arată că comportamentele problematice ale copiilor sunt direct relaționate cu stresul, stare de bine precară și sentimente de depresie și anxietate în rândul părinților (Kring et al., 2008; Baker, Blacher & Olsson, 2005; Pottie & Ingram, 2008; Abbeduto et al., 2004; Cummins, 2001; Lainhart, 1999). Rezultatele cercetării întreprinse cu persoanele care lucrează cu indivizii cu dizabilități intelectuale și comportamente problematice nu diferă foarte mult de ceea ce conturează cercetările la care au participat părinți. Studiile au găsit că în general expunerea la comportamente problematice reprezintă un factor de distress major pentru personal (Howard, Rose & Levenson, 2009; Lundstorm et al., 2007; Rose et al., 2004; Donaldson, 2002; Mitchell & Hastings, 2001). Cercetările evidențiază faptul că variabile precum cunoștințele, trainingul, folosirea intervențiilor eficiente, dar și trăsăturile de personalitate, auto-eficacitatea, strategiile de coping, atribuțiile pe care le fac despre comportamente, și caracteristicile organizaționale, toate sunt relaționate cu modul în care comportamentele problematice afectează stresul angajaților. Totuși este încă nevoie de studii pentru a stabili cum anume sunt relaționate aceste variabile între ele pentru a ști cum și unde să intervenim când dorim pe de o parte să protejăm personalul de burnout și pe de cealaltă parte să obținem reducerea comportamentelor problematice la clienți.

2.3 Intervenții eficiente în controlul comportamentelor problematice

Abordarea comportamentală a demonstrat că manipulând factorii de mediu se pot modifica semnificativ comportamentele persoanelor cu dizabilități intelectuale severe și a schimbat ideea conform căreia aceste persoane au puțin potențial pentru învățare (Kelly et al., 2007; Dunlap et al., 2006; Thompson et al., 1998; Durand & Carr, 1991; Vollmer et al., 1999; O'Brian, Azrin, & Henson, 1969; Lovaas et al., 1965; Azrin & Foxx, 1971; Foxx & Azrin, 1973). Influența din ce în ce mai mare a abordării comportamentale a scos în lumină rolul mediului extern în manifestările comportamentelor, mai ales în ceea ce privește efectele negative pe care contextul oferit de unele instituții îl poate avea asupra pacienților (Emerson&Stewart, 2011).

Pentru a crea un mediu educațional cât mai eficient, școlile speciale și instituțiile dedicate educației persoanelor cu dizabilități intelectuale trebuie să ofere stimulare adecvată și posibilitatea manipulării stimulilor externi. Acest lucru este esențial dacă se dorește dezvoltarea comportamentelor adaptative și reducerea celor problematice la elevi/pacienți. Ca să poată oferi servicii de genul intervențiilor comportamentale școlile speciale și instituțiile din domeniu trebuie să dispună nu doar de resurse materiale - ca de exemplu materiale didactice, stimuli cu potențial de recompensare, săli pentru activități specifice etc. - dar și de personal cu experiență și cunoștințe în domeniu, capabil să dezvolte și să implementeze astfel de intervenții.

Conform datelor citate anterior, comportamentele problematice ale persoanelor cu dizabilități sunt deseori un factor asociat cu burnout-ul în rândul angajaților, iar angajații care resimt burnout sunt mai probabil tentați să își părăsească locul de muncă sau să fie mai puțin eficienți. Educația specială riscă să fie făcută în general de persoane fără experiență sau de angajați prea epuizați pentru a-și mai da interesul, scăzând șansele de a modifica comportamentele persoanelor cu dizabilități intelectuale, creându-se astfel un cerc vicios. O mai bună înțelegere a cauzelor și a efectelor burnout-ului în rândul acestor angajați poate duce la implementarea unor strategii mai eficiente în a-l reduce și a crește retenția personalului calificat și, totodată, a calității serviciilor în școlile speciale.

2.4 Atribuirile

Felul în care reacționăm atunci când suntem expuși, spre exemplu, la un comportament problematic, depinde în mare măsură de percepțiile pe care le avem cu privire la cauzele acestui comportament, sau, altfel spus, cu atribuirile pe care le facem (Kelley & Michela, 1980). Weiner (1980) susține că atribuirile pe care le facem cu privire la cauzele

comportamentului altei persoane pot influența reacțiile emoționale pe care le avem față de acel comportament și expectanța pentru schimbare în ceea ce privește comportamentul. La rândul lor, reacțiile emoționale și expectanțele pe care le avem pot influența decizia noastră de a oferi ajutor. Autorul clasifică atribuțiile în funcție de trei dimensiuni: *locus* - se referă la credința conform căreia cauza comportamentului este internă individului sau se află în mediul extern -, *controlabilitate* - percepția asupra gradului de control pe care persoana îl are asupra propriului comportament - și *stabilitatea* - măsura în care cauza unui comportament este percepută că fiind temporară sau persistentă.

Weiner (1980) a lansat ipoteza conform căreia atribuțiile despre controlabilitatea și internalitatea comportamentelor sunt asociate cu reacții emoționale negative și reduc disponibilitatea de a oferi ajutor. Rezultatele care susțin această ipoteză, mai ales în ceea ce privește domeniul dizabilității intelectuale, sunt mixte. Dangan și colaboratorii (1998), spre exemplu, a găsit că atribuirile despre controlabilitatea comportamentelor problematice au fost predictorii pentru disponibilitatea de a ajuta a personalului implicat, însă doar indirect prin intermediul emoțiilor negative și a expectanțelor cu privire la posibilitatea de modificare a acelor comportamente problematice; există și date care nu susțin asocierea dintre atribuțiile personalului și reacții emoționale negative sau dorința de a ajuta (Jones & Hastings, 2003). Astfel implicarea atribuirilor în relația dintre comportamentele problematice ale clienților/elevilor și burnout-ul anajatorilor din domeniul dizabilității intelectuale, rămâne un aspect plauzibil, dar care are nevoie de clarificare.

CAPITOLUL 3. Burnout-ul cadrelor didactice din învățământul special și comportamentele problematice ale copiilor cu deficiență intelectuală: review sistematic al literaturii de specialitate

Obiectiv

Scopul general al studiului de față este acela de a prezenta datele în legătură cu relația dintre comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale și stresul celor care lucrează cu ei. În particular, s-a urmărit identificarea rezultatelor obținute în ultimul deceniu cu privire la posibilele efecte pe care expunerea la comportamente problematice afectează stresul/burnout-ul celor care lucrează cu copii cu dizabilități intelectuale, precum și calitatea relației cu copii.

Metoda

Pentru a regăsi studiile relevante pentru a răspunde scopurilor acestui review, s-a realizat o căutare sistematică în bazele de date PsychINFO și PubMed. În căutare au fost folosite toate combinațiile posibile dintre cuvintele cheie: „challenging behavior”, „problem behavior”, „aggressive behavior”, „self-injury”, „stereotyped behavior”, și „intellectual disability”, „developmental disability”, „learning disability”, „mental retardation”, și „burnout”, „stress”, și „staff”, „teacher”, „educator” și variațiile lor au fost sistematic incluse în căutare. Bibliografia lucrărilor considerate relevante pentru temă a fost consultată pentru a identifica posibile cercetări ce ar fi putut scăpa din vedere căutării în bazele de date mai sus menționate. Căutarea s-a restricționat doar la articolele publicate între anii 2000 și 2012.

Criteriile de includere a studiilor au fost următoarele:

- articolul trebuia să prezinte date cu privire la relația dintre comportamentul problematic al copiilor și stresul, burnout-ul celor care îi îngrijesc, sau orice altă variabilă potențial implicată în această relație;
- articolul trebuia să fie scris în limba engleză;
- articolul trebuia să fie publicat într-un jurnal peer-reviewed;

Criteriile de excludere a studiilor au fost următoarele:

- îngrijitori neplătiți (de exemplu părinți, voluntari);
- personal care nu are în general contact direct cu copiii (de exemplu directorii sau administratorii școlilor speciale).

Rezultate

Căutarea inițială a generat 422 de articole. După ce au fost eliminate dublurile și s-au consultat rezumatele cercetărilor rămase, doar 7 studii au corespuns criteriilor de includere în review. Unul dintre acestea prezenta o cercetare calitativă, iar restul 6 sunt lucrări cantitative, două dintre care au folosit un design experimental. Tabelul 2 prezintă principalele caracteristici și descoperiri pentru fiecare studiu.

Tabel 2. Principalele caracteristici ale studiilor incluse.

Studiul	Tip	Participanți				
		Număr	Vârsta (ani)	Sex	Experiență (luni)	Ocupația
Howard & Hegarty 2003	calitativ	6	m=26 ani (20 to 34)	1 masculin 5 feminin		Personal calificat în terapie comportamentală; predare unu-la-unu
Hastings & Brown, 2002a	cantitativ	55		14 masculin 41 feminin	m=88.02 SD=67.96	27 profesori din învățământul special; 28 personal de suport
Hastings & Brown 2002b	cantitativ	70	m=38.61 (SD=10.18)	17 masculin 53 feminin	m= 85.58 (SD=70.96)	30 profesori calificați din învățământul special; 40 personal de suport necalificat
Nelson et al. 2001	cantitativ	415	m=40.66 (SD=9.14)	51 masculin 358 feminin 6 necunoscut	m= 12.51 (SD=7.52)	profesori
Westling 2010	cantitativ	70			m=12.7 (SD=8.8) m=16.2 (SD=11.7)	38 profesori din învățământul special 32 profesori din învățământul de masă
Hastings et al 2003	experimental	120	m=31.47 (SD=8.81) m=20.92 (SD=1.11)	20 masculin ; 40 feminin 31 masculin ; 29 feminin	fără experiență	60 personal din centre private rezidențiale pentru copii și adolescenți cu CP și/sau autism 60 studenți
Mossman et al 2002	experimental	60	m=38.8 (SD=11.18)	18 masculin 42 feminin	m=9.41 (SD=6.16)	20 profesori calificați 40 personal de suport necalificat

Tabel 2– (Continuare)

Studiul	Clienți			Comportament Problematic (CP)	
	Număr	Vârstă	Sex		
Howard & Hegarty 2003	14	7 - 16 ani		dizabilități de învățare și comportamente problematice severe	violență
Hastings & Brown, 2002a	190	4- 19 ani		40 autism 150 retard mental moderat	agresivitate (verbală, fizică), distrugere de bunuri materiale și autovătămare (SIB)
Hastings & Brown 2002b	197	4- 19 ani		autism și/sau dizabilitate intelectuală	agresivitate (verbală, fizică), distrugere de bunuri materiale și autovătămare (SIB)
Nelson et al. 2001		copii		tulburări emoționale și comportamentale	comportamente de internalizare și externalizare
Westling 2010	858 1319	copii		tulburări intelectuale și fizice multiple	sfidare și non-complianță; distrugere de bunuri; întreruperea activităților din clasă; comportament ilicit; agresivitate fizică; SIB; izolare socială; comportamente inadecvate social; stereotipii; agresivitate verbală
Hastings et al 2003		copii fără clienți		CP și/sau autism	Severitatea si funcția SIB
Mossman et al 2002		children		retard mental	funcția SIB

Studii calitative. Singurul studiu calitativ care a analizat experiența angajaților și reacțiile lor emoționale în legătură cu comportamentele violente ale copiilor cu dizabilități intelectuale, precum și efectele pe care aceste comportamente le au asupra eficienței în predare și asupra relației educator-elev (Howard & Hegarty, 2003), a găsit că în general educatorii sunt mai preocupați de violența fizică și că atunci când sunt expuși la astfel de comportamente simt emoții de furie, tristețe, neajutorare, frică și apatie. Cei mai mulți angajați au declarat că oportunitatea de a avea pauze sau chiar zile libere după un incident, de a primi supervizare regulată sau colaborarea colegilor ajută la a face față și a trece peste incidentele violente. Experiența a fost una din temele des invocate de participanții la acest studiu: aceștia identificau educatorii noi angajați și fără experiență că fiind mai mult o povară decât un ajutor atunci când trebuie să controleze comportamentele violente ale copiilor.

Tabel 2– (Continuare)

Studiul	Consecințele CB	Alte variabile	Rezultate
Howard & Hegarty 2003	Reacții emoționale Eficiența predării și relația profesor-elev	Alți factori care afectează reacțiile emoționale la violență	Incidentele violente au fost descrise prin consecințele fizice (răniri). Cele mai multe cadre descriu reacția lor emoțională ca "șoc", cu efecte negative asupra relației lor cu copiii; au fost menționate reacții precum furie, frustrare, apatie, frică, supărat, tensiune și tristețe. În general, episoadele violente intense și violența impredictibilă de lungă durată au fost considerate a avea efectele cele mai negative. Majoritatea cadrelor au considerat violența ca o parte din munca lor, care trebuie să fie acceptată. Sprijinul eficient dat de supervizarea competentă, consilierea, pauzele sau zilele libere, percepția de control și de încredere au fost considerate utile în a face față episoadelor violente.
Hastings & Brown, 2002a	Burnout (Maslach burnout inventory)	Coping adaptativ și dezadaptativ (brief COPE inventory; Carver, 1997)	Singură, expunerea la CB severe a fost pozitiv legată de epuizare emoțională și depersonalizare. Cadrele care au folosit strategii de coping dezadaptative pentru a face față CP, au resimțit mai multă epuizare emoțională. Cadrele care au folosit strategii de coping adaptativ, în schimb, nu au resimțit burnout.
Hastings & Brown 2002b	Reacții emoționale	Cunoștințe comportamentale; atribuiri despre CP și auto- eficacitatea	Calificarea, cunoștințele comportamentale ridicate și credința în eficacitatea intervențiilor lor au fost relaționate cu mai puține sentimente de depresie și furie în rândul profesorilor. Auto-eficacitatea ridicată în gestionarea CP a fost, de asemenea, relaționată cu mai puține sentimente de teamă și anxietate. Frica și anxietatea au fost mai frecvente la profesorii care considerau CP ca fiind cauzate de procese de întărire pozitivă și negativă.
Nelson et al. 2001	Stres ocupațional	Abilitatea percepută de a lucra cu copii cu CP Condițiile de muncă: relația profesor-director; capacitatea de a lua decizii; relația cu colegii	În general, condițiile mai bune de muncă au prezis mai puțin stres în rândul profesorilor. De asemenea, cei cu mai multă experiență și cei care s-au declarat încrezători în a lucra cu copii cu CP de externalizare, au raportat mai puțin stres ocupațional.
Westling 2010	Efectele asupra profesorilor și elevilor	Atribuiri despre CP; strategiile utilizate în CP; încrederea în eficiența metodelor în a reduce CP; suportul și colaborarea disponibile.	Cei mai mulți profesori au considerat că comportamentele sunt învățate și ar pot fi îmbunătățite. Mai mult de jumătate au declarat că nu au beneficiat de o formare adecvată pentru a face față cu succes CP, dar cei mai mulți au considerat că au cunoștințele și capacitatea de a gestiona CP datorită experienței didactice. Mai mult de 70% dintre cadrele didactice au considerat că CP sunt responsabile pentru nivelul de stres ridicat pe care îl resimt și că previne învățarea atât în cazul elevilor cu CP cât și în ceea ce îi privește pe ceilalți elevi. Comparativ cu profesorii din învățământul general, foarte puțini profesori din învățământul special au declarat că se gândesc să demisioneze din cauza CP ale elevilor.
Hastings et al 2003	Reacții emoționale	Atribuiri despre CP	Studentii au avut reacții emoționale negative, după ce au fost expuși la SIB, mai ales în cazul în care SIB au fost menținute de atenție socială. Expunerea la SIB severe a fost relaționată cu mai multe reacții emoționale negative, atât în rândul studenților cât și în rândul personalului cu experiență. Personalul cu experiență, în schimb, a atribuit mai frecvent cauze comportamentale CP.
Mossman et al 2002	Reacții emoționale	cunoștințe (numărul de zile de curs și forma scurtă a Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children, Furtkamp, Giffort, și Schiers, 1982)	În general, participanții mai în vârstă au resimțit mai multă depresie și furie. Expunerea la SIB a fost relaționată cu mai multe reacții emoționale negative. Expunerea la SIB menținute de evadare a declanșat mai multe reacții emoționale negative, în comparație cu episoade aleatorii ale comportamentului, și mai multă depresie și furie în comparație cu SIB menținute de atenție socială.

Studii cantitative. Hastings și Brown (2002b) au arătat că simpla expunere la agresivitate severă și la comportamentele de autovătămare prezice nivele ridicate de epuizare emoțională și depersonalizare. De asemenea, autorii au mai găsit ca acei educatori care foloseau preponderent strategii de coping dezadaptative când se confruntau cu comportamentele problematice ale elevilor, au raportat nivele mai ridicate de epuizare emoțională.

Hastings și Brown (2002c) a fost singurul studiu realizat în domeniul educației speciale care a măsurat direct cunoștințele comportamentale ale profesorilor și a analizat rolul acestor în relația dintre expunerea la comportamente problematice și burnout. Analiza de regresie a pus în evidență faptul că acei educatori care au avut nivele mai ridicate de cunoștințe comportamentale au raportat, de asemenea, mai puține reacții emoționale de depresie/furie. Credința conform căreia comportamentele problematice sunt învățate, cauzate de factori din mediu și pot fi modificate a fost asociată cu mai puțină vulnerabilitate pentru sentimente de frică/anxietate. Pe lângă cunoștințele comportamentale, autorii au găsit că auto-eficacitatea crescută a profesorilor scade riscul acestora de a avea reacții emoționale negative față de comportamentele problematice ale elevilor. Studiul nu analizează relația dintre cunoștințele comportamentale și auto-eficacitate, deși este logic să se presupună că acei profesori care au mai multe cunoștințe comportamentale să fie dintre aceia cu auto-eficacitate crescută.

Rolul expunerii la comportamente problematice, mai exact cele agresive, în burnout-ul cadrelor didactice din învățământul special a fost evidențiat și de restul studiilor (Nelson et al., 2001; Westling, 2010). Cunoștințele, autoeficacitatea, experiența didactică au fost susținute ca fiind factori care sunt implicați în această relație, în sensul că profesorii cu mai multă experiență sau cei care au mai multe cunoștințe și, deci, folosesc mai multe strategii eficiente pentru a reduce comportamentele problematice, se consideră mai capabili în a face față acestor comportamente și sunt mai puțin vulnerabili la burnout (Nelson et al., 2001; Westling, 2010).

Studii experimentale. Mossman et al (2002) și Hastings et al (2003) au folosit design-ul experimental pentru a studia felul în care comportamentele autovătămatoare determină anumite reacții emoționale la cei implicați. În ansamblu cele două studii au arătat că atunci când sunt martorii unor comportamente autovătămatoare, atât cei care au experiență în domeniul dizabilității intelectuale, dar și cei fără experiență, raportează reacții emoționale negative. În plus se pare că reacțiile emoționale negative sunt mai puternice dacă copiii cu dizabilități manifestă aceste comportamente pentru a atrage atenția celor din jur sau pentru a scăpa de sarcinile impuse.

Discuție

Studiul de față a încercat să treacă în revistă și să analizeze datele existente în prezent despre implicațiile pe care comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale le au asupra celor care lucrează în acest domeniu. Similar cu ceea ce au arătat studiile făcute cu cei care lucrează cu adulți cu dizabilități intelectuale, și comportamentele problematice ale copiilor sunt un factor de stres pentru angajați. Atribuirile, stilul de coping, auto-eficacitatea, reacțiile emoționale și factorii organizaționali joacă un rol important în relația dintre comportamentele problematice și burnout-ul în rândul personalului care lucrează cu copiii cu dizabilități intelectuale.

Cele mai multe studii au găsit că agresivitatea, ca formă particulară de comportament problematic, este considerată de angajați ca fiind cel mai greu de controlat și este totodată un factor de stres major. Totuși, doar studiul lui Nelson et al (2001) și cel al lui Westling (2010) au făcut comparații între mai mult de două topografii de comportament problematic, în ceea ce privește implicațiile în burnout-ul la locul de muncă. Este nevoie de mai multe date care să arate clar care sunt implicațiile fiecărei forme de comportament problematic asupra burnout-ului angajaților din domeniul dizabilității intelectuale la copii.

De subliniat este faptul că există în literatură studii care arată că în realia comportamente problematice - burnout sunt implicate anumite variabile care nu au fost considerate până acum în cercetarea făcută cu anagajatii care lucrează cu adulți cu dizabilități intelectuale. Aceste variabile se referă la cunoștințele comportamentale și pregătirea specializată, și există date care susțin posibilul efect protectiv al cunoștințelor și pregătirii la înalte nivele. Este, deci, logic să se presupună că angajații care beneficiază de pregătire adecvată, au în general mai multe cunoștințe în domeniu și folosesc mai multe strategii eficiente când sunt expuși la comportamente problematice. Făcând față, astfel, cu succes comportamentelor problematice, angajații ar putea avea nivele ridicate de satisfacție, precum și nivele scăzute de emoții negative și burnout. Este nevoie că studiile viitoare să clarifice această relație.

Simpla expunere la comportamente de autovătămarea pare să stârnească reacții emoționale negative în rândul personalului (Mossman et al., 2002; Hastings et al., 2003), iar funcția acestor comportamente joacă un rol important. Totuși, studiile care susțin această relație sunt puține, iar rezultatele cu privire la implicațiile pe care funcția comportamentului le are sunt contradictorii.

Rezultate contradictorii, și care deci au nevoie de clarificări prin studii viitoare, au fost găsite și în ceea ce privește rolul experienței în muncă. Această situație este valabilă și pentru

cei care lucrează cu adulți cu dizabilități intelectuale, astfel că este dificilă trasarea unei ipoteze clare în ceea ce privește rolul experienței în relație dintre comportamentele problematice și burnout-ul angajaților.

La fel cu sublinia Hastings (2002) acum zece ani, cercetările trebuie să dezvolte metode mai stabile și mai accurate pentru a măsura comportamentele problematice și efectele lor asupra celor expuși. Același comentariu este valabil încă și astăzi, având în vedere că în studiile publicate între-timp nu s-a ajuns la un consens în ceea ce privește instrumentele folosite pentru măsurarea acestor variabile. Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze în a găsi o conceptualizare comună, și să folosească măsurători mai omogene pentru a putea avea rezultate mai concludive.

În ceea ce privește implicațiile practice, sunt suficiente date care să evidențieze faptul că comportamentele problematice au un efect asupra burnout-ului angajaților expuși. Cadrele didactice din învățământul de masă sau cei care lucrează în general cu persoanele cu dizabilități intelectuale, trebuie să fie bine informați cu privire la acest aspect al muncii lor și să fie pregătiți să îi facă față cu succes. Școlile speciale sau centrele educaționale ar trebui să ofere mai multe resurse, precum cursuri de pregătire pentru angajați sau supervizare specializată regulată din interiorul școlii sau apelând la specialiști externi, pentru a cunoaște și a putea să se intervină eficient în reducerea comportamentelor problematice la elevi.

CAPITOLUL 4. Cercetarea proprie

STUDIUL 1. Prevalența comportamentelor problematice la elevii școlilor speciale din județul Cluj

Obiectiv

Studiul de față își propune să stabilească cele mai frecvente forme de comportament problematic în rândul elevilor din școlile speciale românești și să analizeze factorii de risc asociați comportamentelor problematice din rândul elevilor din școlile speciale românești.

Metoda

Participanți. Elevi din clasele 1-8 din patru școli speciale din județul Cluj au participat la studiu. Trei dintre acestea sunt școli pentru copii cu diferite dizabilități intelectuale și autism, iar una este o școală pentru copii cu deficiențe de auz, dar care include și copii cu dizabilități intelectuale asociate și autism. De la această școală au fost selectați pentru studiu doar acei elevi care aveau un diagnostic ce implică dizabilitate intelectuală (de exemplu: sindrom down, autism) sau care aveau un IQ mai mic decât 70. În total au fost 116 de elevi, 39 de fete, 75 de băieți și 2 neraportați. Media de vârstă a fost de $M = 11.8$, $SD = 2.61$.

Instrumente. Au fost colectate date privind *vârsta elevilor, sexul, diagnostic, tratamente* sau intervenții de care beneficiază și *gradul de dizabilitate intelectuală*.

Inventarul Comportamentelor Problemă -01 (PBI-01; Rojahn et al., 2001) este un chestionar cu 52 de itemi administrat aparținătorilor sau personalului de îngrijire, elaborat să evalueze comportamente de auto-vătămare, agresiv-distructive și stereotipii în rândul indivizilor cu dizabilități intelectuale. Este împărțit în trei sub-scale: Comportament de Auto-Vătămare, (SIB; 15 itemi), Comportament Stereotip (24 itemi) și Comportament Agresiv-Distructiv (12 itemi). Fiecare item este măsurat în ceea ce privește frecvența sa (scală Likert cu 5 trepte unde 0-niciodată și 4-în fiecare oră) și severitatea sa (scală Likert cu 3 trepte, unde 1-temperat și 3-sever). Instrumentul a fost validat pe populația din România de Mircea et al. (2010). Coeficienții Cronbach α pentru eșantionul de față au fost: .74 pentru subscala Comportament autovătămător, .94 pentru subscala Comportament stereotip, și .86 pentru subscala Comportament agresiv. Mircea și colaboratorii (2010) susțin că frecvența

comportamentelor este puternic corelată cu severitatea lor, și de aceea pentru acest studiu doar primul aspect s-a luat în calcul. Chestionarul a fost completat de profesorii de la clasă.

Rezultate

Tabelul 1 prezintă datele statistice descriptive ale eșantionului de elevi. Pe langa datele prezente în tabel, mai trebuie menționat faptul că cel mai frecvent test folosit în evaluarea nivelului IQ al elevilor au fost matricile progresive Raven (26.7%), apoi WISC (6%), Stanford Binet (3.4%) și scala Portage (0.9%). Pentru 62.9% din cazuri nu se cunoaște testul cu care a fost măsurat IQ-ul copiilor.

Tabel 1. Statistica descriptivă

	Caracteristici participanți	Numar	Procent (%)
<i>Sex</i>	Masculin	75	64.6
	Feminin	39	33.6
	Nespecificat	2	1.7
<i>Dizabilitate intelectuală</i>	Ușoară	43	37.1
	Moderată	20	17.2
	Severă	14	12.1
	Profundă	9	7.8
	Necunoscut	29	25
<i>Diagnostic asociat</i>	ADHD	19	16.3
	Autism	14	12.1
	Sindrom Down	1	0.8
	Sindrom West	1	0.8
	Sindrom Pierre-Robin	1	0.8
	Altele	27	23.2
	Fără diagnostic asociat	10	7.7
	Necunoscut	54	46.6
<i>Tratament</i>	Medicație	12	10.3
	Logopedie	43	37.1
	Terapie comportamentală	11	9.5
	Terapie cognitiv-comportamentală	9	7.8
	Terapie asistată de animale	7	6
	Altele	15	12.9
	Fără tratament	35	30.1

Categoria „altele” a fost cea mai des întâlnită ca diagnostic asociat dizabilității intelectuale (23.2%) - acesta se referă în general la diagnostice medicale precum hipoacuzie sau dizabilități și întârziere în dezvoltarea motrică. ADHD-ul și autismul au fost de asemenea diagnostice des întâlnite în acest eșantion (16.3%, respectiv 12.1%). Doar aceste trei diagnostice au fost incluse în analiza ulterioară a factorilor de risc pentru comportamente

problematic. Chiar dacă au fost elevi care au avut și alte categorii de diagnostic aceștia au fost prea puțini pentru ca diagnosticul să fie luat în considerare în această analiză.

Tabel 2. Frecvența formelor de comportament problematic

Comportament	n	<i>M</i>	<i>SD</i>
Autovătămător	116	2.19	3.87
Stereotip	116	13.5	17.8
Agresiv	116	5.51	6.40

Frecvența comportamentelor problematice în acest eșantion a fost în general mai mică decât cea raportată de Mircea et al. (2010), în special pentru comportamentele de autovătămărire ($M=2.19$, $SD=3.87$) și stereotipe ($M=13.5$, $SD=17.8$) (Tabel 2). La fel ca în eșantionul folosit de Mircea și colaboratorii (2010), și în acest eșantion comportamentele stereotipe au fost cel mai frecvent manifestate de elevii școlilor speciale participante.

Tabel 3. Numărul formelor de comportament autovătămător pentru un singur elev

Numar comportamente autovamatoare	n	Procent (%)
0	69	59.5
1	17	14.7
2	12	10,3
3	6	5.2
4	3	2.6
5	4	3.4
6	2	1.7
7	2	1.7
9	1	0.9

Tabel 4. Frecvența relativă a formelor de comportament autovătămător

	Comportament	Procent (%)
1	Se mușcă (atât de tare încât urma dinților este vizibilă pentru un interval de timp; pielea este iritată/sângerie)	11.2
2	Își lovește capul cu mâna sau altă parte a corpului (de exemplu, își dă plame peste față, își lovește genunchiul de frunte) sau cu diverse obiecte (de exemplu, se izbește de perete, își lovește capul cu o jucărie)	24.1
3	Își lovește corpul (cu excepția capului) cu mâna sau cu altă parte a corpului (de exemplu, se pleznește peste mâini sau coapse), sau cu diverse obiecte (de exemplu, își lovește picioarele cu un băț, lovește cu pumnii în pereți)	17.2
4	Se scarpină (atât de tare încât i se poate vedea pielea înroșită sau descuamată)	7.8
5	Vomită și rumează (regurgitație deliberată a unei mâncări înghițite prin rumegare)	2.6
6	Se ciupește (atât de tare încât i se poate vedea pielea înroșită sau descuamată)	6.9
7	Pica: Apucă cu dinții sau înghite obiecte care nu trebuie mestecate sau înghițite din motive de igienă (substanțe fără valoare nutritivă precum excremente, iarbă, hârtie, gunoi, păr)	5.2
8	Își introduce obiecte în orificiile propriului corp (în nas, urechi sau anus, etc.)	0
9	Își smulge unghiile de la mâini sau de la picioare	2.6
10	Își introduce degetele în orificiile corpului (de exemplu, în ochi sau în anus)	9.5
11	Înghite aer, ceea ce cauzează dilatarea abdomenului	0.9
12	Își smulge părul (extrăgându-și smocuri de păr)	1.7
13	Consumă excesiv lichide (de exemplu, mai mult de 3 litri pe zi)	7.8
14	Își scrâșnește dinții (dinții sunt vizibil uzați)	2.6
15	Altele	0

Tabelele 3, 4, 5, 6, 7 și 8 prezintă date cu privire la numărul de comportamente problematice manifestate per individ, respectiv, frecvența relativă a fiecărei forme specifice de comportament problematic, pentru fiecare categorie – autovătămătoare, stereotipe și agresive.

Tabel 5. Numarul formelor de comportament stereotip pentru un singur elev

Numar comportamente stereotipe	n	Procent (%)
0	35	30.2
1	18	15.5
2	2	1.7
3	6	5.2
4	11	9.5
5	3	2.6
6	3	2.6
7	4	3.4
8	2	1.7
9	7	6.0
10	5	4.3
11	2	1.7
12	1	0.9
14	3	2.6
15	1	0.9
16	1	0.9
18	1	0.9
20	2	1.7
21	1	0.9
22	2	1.7
23	2	1.7
24	4	3.4

Tabel 6. Frecvența relativă a formelor de comportament stereotip

	Comportament	Procent (%)
1	Se leagănă înainte și înapoi	23.3
2	Miroase obiecte	16.4
3	Își învârtte corpul	17.2
4	Dă din mâini sau își scutură brațele	33.6
5	Își rotește capul	23.3
6	Se învârtte și se întoarce pe loc	22.4
7	Execută mișcări repetitive ale corpului	25.9

Tabel 6 (continuare)

8	Umblă dintr-un loc în altul	38.8
9	Răsuțește lucruri	24.1
10	Execută mișcări repetate ale mâinilor	25
11	Strigă și țipă	28.4
12	Își miroase propriul corp	14.7
13	Sare dintr-un loc în altul	12.9
14	Învârte obiecte	25
15	Îi vine să fugă de colo-colo	25
16	Execută mișcări complexe cu degetele și mâinile	16.4
17	Manipulează obiecte în repetate ocazii	29.3
18	Își mișcă degetele neîncetat	18.1
19	Se freacă	16.4
20	Are privirea ațintită asupra mâinilor sau obiectelor	24.1
21	Menține o postură corporală bizară	19
22	Bate din palme	17.2
23	Se maimuțarește	29.3
24	Dă din mâini	22.4
25	Altele	8.6

Tabel 7. Numărul formelor de comportament agresiv pentru un singur elev

Număr comportamente agresive	n	Procent (%)
0	41	35.3
1	10	8.6
2	12	10.3
3	7	6
4	13	11.2
5	9	7.8

Tabel 7. (continuare)

6	5	4.3
7	8	6.9
8	6	5.2
9	1	0.9
10	3	2.6
11	1	0.9

Tabel 8. Frecvența relativă a formelor de comportament agresiv

	Comportament	Procent (%)
1	Îi lovește pe ceilalți	48.3
2	Dă cu picioarele în ceilalți	31
3	Îi îmbrânțește pe ceilalți	40.5
4	Îi mușcă pe ceilalți	9.5
5	Îi apucă și îi trage pe ceilalți	41.8
6	Îi zgârie pe ceilalți	8.6
7	Îi ciupește pe ceilalți	18.1
8	Îi scuipe pe ceilalți	16.4
9	Este abuziv verbal cu ceilalți	36.2
10	Distruge lucrurile (de exemplu, rupe hainele, aruncă scaunele, zdrobește mesele)	15.5
11	Este meschin sau crud (de exemplu, smulge mâncarea sau jucăriile celorlalți, îi terorizează pe ceilalți)	20.7
12	Altele	3.4

Tabelul 9 prezintă coeficienții de corelație Spearman dintre variabilele: sex, vârstă, nivelul deficienței mintale, diagnosticul asociat (ADHD, autism, altele sau lipsa diagnosticului asociat), și frecvența comportamentelor autovatamatoare, stereotipe și agresive. Vârsta a corelat pozitiv și semnificativ cu frecvența comportamentelor de tip autovatmator ($r_p = .396$, $p < .001$) și stereotipe ($r_p = .240$, $p < .005$). O alta variabila demografica corelata cu frecvență comportamentelor problematice a fost sexul, însă doar în ceea ce privește

stereotipiile: în acest eșantion, băieții au manifestat semnificativ mai des comportamente stereotipe în comparație cu fetele ($r_p = -.223$, $p < .005$).

Tabel 9. Coeficienții de corelație Spearman dintre variabilele demografice, diagnostice și subscalele *BPI-01*

	Frecvență autovătămare		Frecvență stereotipie		Frecvență agresivitate	
	<i>n</i>	r_p	<i>n</i>	r_p	<i>n</i>	r_p
Vârsta	102	.396**	102	.240*	102	-.072
Sexul	114	-.083	114	-.223*	114	-.043
Nivel deficiență intelectuală	85	.426**	85	.411**	87	-.069
ADHD	52	-.127	52	.025	52	.307*
Autism	52	.149	52	.325*	52	-.416**
Altele	52	.005	52	-.159	52	.032
Lipsă diagnostic	62	-.306*	62	-.066	62	-.160

Asa cum ne-am așteptat, nivelul de deficiență intelectuală a corelat semnificativ cu frecvența comportamentelor autovatămate ($r_p = .426$, $p < .001$) și stereotipe ($r_p = .411$, $p < .001$) în sensul că cu cât deficiența intelectuală este mai gravă cu atât frecvența comportamentelor autovatămate și stereotipe crește. De asemenea, Copii cu dizabilitate intelectuală dar fără vreun diagnostic asociat au manifestat mai puține comportamente autovatămate față de cei care au avut diagnostice asociate dizabilității intelectuale ($r_p = -.306$, $p < .005$).

În ceea ce privește diagnosticul asociat deficienței intelectuale, autismul a corelat semnificativ cu frecvența comportamentelor stereotipe ($r_p = .325$, $p < .005$), ceea ce era de așteptat având în vedere că prezența comportamentelor repetitive este o caracteristică de bază a acestei categorii de diagnostic. Curios însă, elevii care au avut diagnostic de autism au manifestat semnificativ mai puține comportamente agresive ($r_p = -.416$, $p < .005$).). Categoria

de diagnostic semnificativ asociată cu frecvențe mai ridicate de comportamente agresive a fost, pentru acest eșantion, ADHD-ul ($r_p = .319$, $p < .005$).

Discuție

Studiul de față și-a propus să investigheze prevalența comportamentelor problematice în rândul elevilor cu deficiențe intelectuale din școlile speciale românești. Din cunoștințele autorului există publicat doar un studiu care oferă date în acest sens în ceea ce privește copiii și adolescenții cu dizabilități intelectuale din România (Mircea et al. 2010). Astfel se cerea că înainte de a investiga efectele comportamentelor problematice asupra cadrelor didactice din învățământul special, să se cunoască mai bine cât de mult și ce fel de comportamente problematice sunt manifestate de elevii din școlile speciale, precum și factorii de risc pentru aceste comportamente. S-au lansat inițial cinci ipoteze de investigat, iar rezultatele obținute vor fi discutate în continuare pentru fiecare.

Similar rezultatelor obținute de Mircea și colaboratorii (2010) pe eșantionul din județul Suceava, pe eșantionul din județul Cluj comportamentele stereotipe au fost cel mai frecvent manifestate de elevii cu dizabilități intelectuale din școlile speciale. Totuși, în general frecvență comportamentelor problematice a fost mai mică decât cea raportată de studiul mai sus menționat, însă acest lucru este foarte probabil să fie datorat componenței eșantionului: dacă participanții din Suceava au fost în mare parte persoane cu retard mental sever sau profund, elevii școlilor speciale din Cluj au avut în general un retard mental mediu și ușor. Aceste date trag un semnal de alarmă în ceea ce privește accesul la educație al copiilor cu deficiențe intelectuale mai severe.

În ceea ce privește elevii cu dizabilități intelectuale din învățământul special românesc, aproximativ 70% dintre aceștia prezintă cel puțin o formă de comportament problematic. Acest procent este foarte mare având în vedere că studiile din străinătate raportează că aproximativ de 10-15% din persoanele cu dizabilități intelectuale manifestă comportamente problematice (Emerson et al., 2001; Holden & Gitlesen, 2006; Lowe et al., 2007). Diferență în rezultate poate fi explicată pe de o parte de diferențe în ceea ce privește participanții, și de măsurătorile folosite pe de cealaltă parte. Astfel, studiile de prevalență internaționale raportează date despre comportamentele problematice ale tuturor grupelor de vârstă. Tot datele lor arată că aceste comportamente tind să scadă după vârstă adolescenței. Studiile viitoare trebuie să analizeze prevalența comportamentelor problematice în rândul populației

românești cu deficiențe intelectuale pentru toate grupele de vârstă, pentru a putea face o comparație pertinentă cu datele internaționale.

În ceea ce privește factorii de risc pentru comportamentele problematice, vârsta, sexul, nivelul de dizabilitate intelectuală și prezența unui diagnostic asociat, toate au fost predictorii pentru frecvența anumitor forme de comportament problematic, ceea ce susține parțial ipotezele lansate inițial, precum și datele din literatura de specialitate (Oliver et al., 1987; McClintock, Hall, & Oliver, 2003; Holden & Gitlesen, 2006; Mircea et al., 2010; Taylor, Oliver & Murphy, 2011).

Limite. Acest studiu s-a bazat pe un eșantion mic și nereprezentativ pentru populația de elevi cu deficiențe intelectuale din România, astfel că datele în ceea ce privește frecvența comportamentelor problematice nu pot fi generalizate. În plus, faptul că studiul de prevalență s-a limitat doar la acei copii cu deficiențe intelectuale care frecventează învățământul special, ridică semne de întrebare în legătură cu rezultatele în ceea ce privește analiza factorilor de risc pentru comportamente problematice. În primul rând s-a observat în acest eșantion o suprareprezentare a dizabilității intelectuale ușoare și moderate. În al doilea rând au fost prezente foarte puține cazuri de diagnostice asociate precum sindrom-ul Down, pentru a putea face o analiză dealiata pentru fiecare diagnostic în parte. Mai mult, foarte mulți dintre profesorii care au evaluat comportamentele elevilor nu au cunoscut diagnosticul sau nivelul dizabilității intelectuale al copiilor, ceea ce a rezultat în excluderea din analiză a mai multor cazuri. Totuși acesta este unul din primele studii care oferă astfel de date în România, și trebuie interpretat mai degrabă ca un punct de pornire pentru cercetările viitoare.

STUDIUL 2. Burnout, cunoștințe comportamentale și expunerea la comportamentele problematice: diferențe între cadrele didactice din școlile speciale românești

Obiectiv

Studiul de față își propune să examineze modul în care frecvența și severitatea comportamentelor problematice, experiența de muncă și cunoștințele comportamentale sunt asociate cu diferitele dimensiuni ale burnout-ului în rândul profesorilor din școlile speciale din România.

Metoda

Participanți. La studiu au fost invitați să participe directori de la patru școli speciale. Trei dintre acestea sunt școli pentru copii cu diferite dizabilități intelectuale și autism, iar una este o școală pentru copii cu deficiențe de auz, dar care include și copii cu dizabilități intelectuale asociate și autism. De la această școală au fost selectați pentru studiu doar acei profesori care predau cel puțin unui copil cu o dizabilitate intelectuală asociată sau autism. Toți cei 33 de voluntari sunt femei cu vârste cuprinse între 22 și 47 de ani ($M= 32.5$, $SD=6.91$). Toți participanții sunt profesori calificați, cu diplomă universitară, ce lucrează în învățământul special în medie de $M=7.41$ ani ($SD=6.38$). Numărul mediu de elevi cărora le predă fiecare profesor este $M=5.67$ ($SD=2.26$) și fiecare petrece 4 ore pe zi cu elevii.

Instrumente. Au fost colectate *date demografice* privind vârsta profesorilor, genul, nivelul de educație, calificările și experiența de muncă. De asemenea, participanții au răspuns la întrebări ce au vizat vârsta fiecărui elev, genul, diagnosticul cunoscut, tratamente sau intervenții pe care le aplică și gradul de dizabilitate intelectuală.

Pentru a măsura expunerea la comportamentele problematice s-a folosit *Inventarul Comportamentelor Problemă -01 (PBI-01; Rojahn et al., 2001)* descris în Studiul 1. În studiul de față au fost incluse atât măsurătorile în ceea ce privește frecvența comportamentelor problematice cât și cele referitoare la severitatea acestora. S-a calculat un scor total pentru expunerea la frecvență și, respectiv, severitate, pentru toți elevii din clasă.

Cunoștințele Principiilor Comportamentale Aplicate la Copii (The Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children KBPAC; O`Dell et al., 1979) este un chestionar cu 50 de itemi cu alegere multiplă elaborat să evalueze înțelegerea principiilor comportamentale de bază aplicate la copii. Instrumentul a fost tradus în engleză de către autor

și s-a efectuat o analiză de fiabilitate pentru eșantionul de față. Coeficientul de fiabilitate Kuder-Richardson a fost .80.

The Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Kristensen et al., 2005) este un chestionar auto-declarativ cu 19 itemi elaborat să evalueze burnout-ul personal, burnout-ul legat de locul de muncă și legat de clienți în rândul angajaților din sectorul serviciilor. Instrumentul a avut un coeficient Cronbach α bun în cazul acestui eșantion: burnout personal .89, burnout legat de locul de muncă .82 și burnout legat de clienți .84.

Procedura. După ce au completat toate chestionarele, profesorii au fost împărțiți în două grupuri, în funcție de nivelul de burnout resimțit. Valoarea prag pentru a delimita cele două grupuri a fost $media \pm 10$. Acei profesori care au obținut scoruri sub $media - 10$ au fost incluși în grupul cu burnout scăzut, iar cei care au raportat scoruri peste $media + 10$ au fost incluși în grupul de burnout ridicat. Departajarea scorurilor în acest fel a fost stabilită în mod arbitrar de către cercetător. Pentru analiza datelor s-au comparat mediile grupurilor cu nivel scăzut și nivel ridicat de burnout în cazul fiecăreia dintre variabilele demografice, variabilele ce măsoară nivelul de cunoștințe comportamentale și expunerea la frecvența, severitatea și topografia comportamentelor problematice. S-au efectuat trei comparații, câte una pentru fiecare sub-dimensiune a conceptului de burnout: personal, legat de locul de muncă și legat de client/elev.

Rezultate

Tabelul 1 prezintă statisticile descriptive pentru toate variabilele. Participanții au fost în mare măsură profesori tineri ($M=32.5$, $SD=6.92$) fără prea multă experiență de muncă ($M=7.41$, $SD=6.38$) și un nivel scăzut de cunoștințe comportamentale ($M=20.1$, $SD=7.40$). Toți au fost expuși în grade diferite la toate tipurile de comportamente problematice.

Luând în considerare numărul mic de participanți precum și faptul că multe variabile nu au avut o distribuție normală, s-a optat pentru o analiză statistică non-parametrică (testul Mann-Whitney U) pentru a testa ipotezele acestui studiu.

Scorurile de delimitare a celor șase grupuri în măsurarea burnout-ului au fost $M=35.4 \pm 10$ pentru burnout personal, $M=30.1 \pm 10$ pentru burnout legat de locul de muncă și $M=24.8 \pm 10$ pentru burnout-ul legat de elevi/clienți. Au fost analizate câte două grupuri independente pentru fiecare sub-dimensiune a conceptului de burnout, în funcție de experiență de muncă, numărul de elevi, expunerea la frecvență și severitatea comportamentelor problematice.

Tabel 1. Statistica descriptivă pentru toate variabilele incluse în analiză

	Număr	Medie	Abatere standard
Vârsta	32	32.6	6.91
Experiența în muncă	29	7.41	6.38
Număr de elevi	33	5.66	2.25
Cunoștințe comportamentale	32	20.1	7.40
Frecvența autovătămării	33	10.2	13.6
Severitatea autovătămării	33	8.54	12.9
Frecvența stereotipiei	33	58.5	57.2
Severitatea stereotipiei	33	37.9	44.3
Frecvența agresivității	33	29.1	32.3
Severitatea agresivității	33	21.4	26.6
Burnout personal	33	34.4	18.8
Burnout în muncă	33	30.1	16.8
Burnout legat de elevi	33	24.7	17.6

Tabelele 2, 3 și 4 prezintă valorile testului Mann-Whitney U și pragurile de semnificație corespunzătoare, pentru grupurile de burnout personal scăzut vs. ridicat, burnout în muncă scăzut vs. ridicat, respectiv burnout legat de elevi scăzut vs. ridicat, în ceea ce privește variabilele: vârstă, experiență în muncă, număr de elevi, cunoștințe comportamentale, frecvența autovătămării, severitatea autovătămării, frecvența stereotipiilor, severitatea stereotipiilor, frecvența agresivității și severitatea agresivității.

Diferențe semnificative s-au obținut doar pentru grupurile de burnout personal ridicat vs scăzut și cele de burnout în muncă ridicat vs scăzut, în ceea ce privește expunerea la comportamente agresive severe sau frecvente.

Chiar dacă nu s-a putut respinge ipoteza nulă în ceea ce privește cunoștințele comportamentale ale profesorilor, pragul de probabilitate este la limită ($U=71.0$, $p=.082$). Astfel este posibil ca studii cu eșantioane mai numeroase să observe diferențe semnificative, în sensul că profesorii care raportează mai mult burnout în muncă tind să aibă mai multe cunoștințe comportamentale față de cei care raportează burnout în muncă mai scăzut.

Table 2. Diferențele dintre grupul cu burnout personal scăzut și grupul cu burnout personal ridicat

	<i>U</i>	<i>p</i>
Vârsta	74.0	.650
Experiența în munca	67.5	.652
Număr de elevi	82.0	.347
Cunoștințe comportamentale	61.0	.785
Frecvența autovătămării	70.5	.785
Severitatea autovătămării	62.5	.832
Frecvența stereotipiilor	91.0	.133
Severitatea stereotipiilor	86.5	.211
Frecvența agresivității	110	.004
Severitatea agresivității	99.5	.037

Table 3. Diferențele dintre grupul cu burnout în muncă scăzut și grupul cu burnout în muncă ridicat

	<i>U</i>	<i>p</i>
Vârsta	43.5	.734
Experiența în muncă	32.0	.514
Număr de elevi	69.0	.238
Cunoștințe comportamentale	71.0	.082
Frecvența autovătămării	66.5	.301
Severitatea autovătămării	60.0	.595
Frecvența stereotipiilor	74.0	.121
Severitatea stereotipiilor	73.5	.121
Frecvența agresivității	88.0	.007
Severitatea agresivității	80.0	.044

Table 4. Diferențele dintre grupul cu burnout în legătură cu elevii scăzut și grupul cu burnout în legătură cu elevii ridicat

	<i>U</i>	<i>p</i>
Vârsta	52.0	.911
Experiența în muncă	48.5	.459
Număr de elevi	48.5	.911
Cunoștințe comportamentale	47.0	.904
Frecvența autovătămării	68.0	.190
Severitatea autovătămării	56.0	.684
Frecvența stereotipiilor	63.0	.352
Severitatea stereotipiilor	66.5	.217
Frecvența agresivității	57.0	.630
Severitatea agresivității	48.5	.911

Discuție

La fel cum sugerează studiile anterioare în domeniu (Ko et al., 2012; Hensel et al., 2012; Hastings & Brown, 2002b, 2002c), profesorii exupși în mai mare măsură la comportamente agresive din partea elevilor, tind să raporteze mai mult burnout, însă doar în plan general sau legat de muncă. Pentru că nu sunt cunoscute studii care să evalueze impactul acestor comportamente asupra burnout-ului legat de elevi, nu se poate trage o concluzie clară cu privire la faptul că în acest eșantion această dimensiune a burnout-ului nu a părut să aibă legătură cu expunerea la comportamente problematice. Având în vedere că această dimensiune a înregistrat cele mai mici scoruri, este posibil să existe o biasare a răspunsurilor în favoare dezirabilității sociale: profesorii ar putea să fie reticenți în a declara deschis că elevii și comportamentele lor reprezintă un factor de stres. Studiile viitoare ar trebui să clarifice acest aspect.

Nivelul de cunoștințe al profesorilor nu a diferit semnificativ pentru cele două grupuri de burnout, contrazicând astfel studii anterioare care au indicat că profesorii mai informați se simt mai încrezători, utilizează strategii mai eficace și au în general mai puține reacții negative în fața comportamentelor problematice ale copiilor (Hastings & Brown, 2002c; Westling, 2010). Deși, din punct de vedere statistic, nu s-a putut respinge ipoteza nulă, pragul de semnificabilitate a fost la limită în ceea ce privește diferența de cunoștințe comportamentale dintre grupul cu burnout în muncă scăzut și cel cu burnout în muncă ridicat: datele obținute sugerează că este posibil ca, contrar așteptărilor, profesorii care raportează burnout în muncă

ridicat să aibă un nivel mai mare de cunoștințe comportamentale. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că profesorii cu cunoștințe mai ridicate să aibă expectanțe mai ridicate de la muncă lor, expectanțe care din motive externe lor (de exemplu dotarea școlii sau relația cu părinții) să nu poată fi atinse. Totuși, această ipoteză trebuie verificată în studii viitoare cu eșantioane mai numeroase. Profesorii din învățământul special românesc care au participat la studiul de față au avut în general nivele foarte scăzute de cunoștințe comportamentale, astfel încât eșantionul poate fi considerat prea omogen pentru a testa în mod fiabil dacă diferențele observate în ceea ce privește variabila cunoștințe comportamentale sunt reale.

În concluzie, aceste noi date susțin studiile anterioare care arată că expunerea la comportamente agresive este asociată cu nivele înalte de burnout în rândul profesorilor din școlile speciale. Mai mult, datele sugerează faptul că diferitele caracteristici ale comportamentului problematic (i.e. frecvența, severitatea sau topografia) ar putea avea un impact diferit asupra diferitelor dimensiuni ale burnout-ului (personal, la locul de muncă sau legat de elevi) în rândul cadrelor didactice din învățământul special. Sunt necesare date suplimentare pentru a replica și a valida constatările studiului de față.

STUDIUL 3. Mediatorii relației dintre expunerea la comportamentele problematice și burnout-ul profesorilor din școlile speciale românești

Obiectiv

În acest studiu se dorește analiza posibilor factori care pot avea rol de variabile mediatore pentru relația comportamente problematice - burnout la profesorii din școlile speciale românești.

Metoda

Participanți. Au participat douăzeci de profesori din învățământul special de la două școli pentru copii cu dizabilități intelectuale. Cei douăzeci de voluntari au fost femei cu vârsta medie de $M=33.8$ ($SD=6.73$). Toți au fost profesori calificați, cu diplomă universitară și lucrau în învățământul special de $M= 8.78$ ani ($SD=6.94$). Numărul mediu de elevi pentru fiecare profesor a fost $M=4.55$ ($SD=1.60$) și toți petreceau 4 ore pe zi cu elevii.

Instrumente. Pe langa *datele demografice* privind vârstă profesorilor, genul, nivelul de educație, calificările și experiență de muncă, s-au colectat date cu privire la: expunerea la comportamentele problematice folosind *Inventarul Comportamentelor Problemă -01 (PBI-01; Rojahn et al., 2001)* descris în Studiul 1; burnout-ul resimțit de către profesori, măsurat cu *Inventarul de burnout Copenhaga (CBI; Kristensen et al., 2005)*, instrument descris în Studiul 2; cunoștințele comportamentale, măsurate folosind instrumentul descris în Studiul 2, și anume *Cunoștințele Principiilor Comportamentale Aplicate la Copii (The Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children KBPAC; O`Dell et al., 1979)*; frica de atac și atribuirii despre controlabilitate. Instrumentele folosite pentru a operaționaliza aceste ultime variabile sunt descrise mai jos.

Frica de atac (FOA; Rose & Cleary, 2007) constă în două întrebări menite să măsoare frica de violență a personalului la locul de muncă. Întrebările sunt notate pe o scară Likert cu 5 puncte, scoruri mai mari însemnând nivele mai ridicate de frică. Traducerea în Română a avut un Cornbach. α de .92 pentru acest eșantion.

Scala pentru Credințele de Controlabilitate (CBS; Dagnan, Grant & McDonnell, 2004) evaluează părerile personalului cu privire la comportamentul problematic al clienților. Scoruri mari pe scară indică faptul ca respondentul percepe clientul ca având control ridicat asupra comportamentului problematic. Traducerea în română a avut un Cornbach. α de .87 pentru acest eșantion.

Chestionarul Percepțiilor asupra Comportamentelor Problematic (CBPQ; Williams & Rose, 2007). Este o scală care a fost adaptată după *Illness Perception Questionnaire* și are la bază modelul reprezentărilor despre boală (Leventhal & Nerenz, 1985). Chestionarul cuprinde șase subscale care măsoară gradul în care personalul percepe comportamentul problematic al clienților că având consecințe negative pentru acesta din urmă (Consecințe Client) și pentru personal (Consecințe Îngrijitor), măsura în care personalul se consideră capabili să controleze comportamentele problematice ale clienților (Control Îngrijitor), măsura în care personalul percepe comportamentele problematice că fiind mai degrabă temporare (Durată Cronică/Acut) sau sunt schimbătoare (Durată episodică), și măsură în care personalul percepe că aceste comportamente problematice duc la reacții negative din partea celor expuși (Reprezentare Emoțională). Scoruri ridicate la aceste subscale indică acord cu aceste concepte. În acest eșantion, *Cornbach α* a fost de .64 pentru subscala Consecințe Client, .56 pentru Consecințe Îngrijitor, .76 pentru Control Îngrijitor, .36 pentru Durată Cronică/Acut, .83 pentru Durată episodică, și .76 pentru Reprezentare Emoțională. Deoarece subscalele Consecințe Îngrijitor și Durată Cronică/Acut au avut indicatori de validitate scăzut și foarte scăzut, aceste două subscale nu au fost incluse în analiză statistică principală.

Procedura și analiza statistică

Dupa colectarea datelor de la toți participanții, s-au realizat analize de corelații între nivelele de expunere la diferitele forme de comportament problematic, credințele despre controlabilitate, experiență în muncă, cunoștințe comportamentale, percepțiile despre comportamentele problematice, frica de atac și burnout. Pentru a testa posibilitățile mediatorilor ai relației comportamente problematice-burnout s-a folosit metoda bootstrapping (Bollen & Stine, 1990). În această analiză de mediere au fost incluse doar variabilele care au corelat semnificativ statistic.

Rezultate

Mediile și abaterile standard pentru toate variabilele sunt prezentate în Tabelul 1. De remarcat este faptul că participanții au fost relativ tineri, media de vârstă fiind de 33.8 ani ($SD=6.73$), iar nivelul cunoștințelor comportamentale a fost foarte scăzut ($M=19.7$; $SD=6.40$) - 80% dintre ei au obținut scoruri sub nivelul, considerat mediu, de 25 de puncte.

Tabel 1. Statistică descriptivă

	Număr	medie	Deviația standard
Vârsta	20	33.8	6.73
Experiență în muncă	19	8.78	6.94
Număr de elevi	20	4.55	1.60
Frecvența autovătămării	20	9.00	7.28
Severitatea autovătămării	20	7.60	7.24
Frecvența comportamentului stereotipic	20	58.5	53.2
Severitatea comportamentului stereotipic	20	39.1	42.1
Frecvența agresivității	20	14.0	16.6
Severitatea agresivității	20	13.0	17.9
Cunoștințe comportamentale	20	19.7	6.40
Credințe despre controlul comportamentului	12	34.2	8.82
Consecințe Client	20	16.5	2.32
Control Îngrijitor	20	7.65	1.22
Durata episodică	20	7.30	1.08
Reprezentare emoțională	20	11.73	3.5
Burnout personal	20	32.3	20.7
Burnout în muncă	20	30.6	18.3
Burnout legat de elevi	20	27.2	18.6
Frică de atac	20	5.00	1.58

Analizele de corelație au fost realizate folosindu-se testul Kendall tau, deoarece eșantionul a fost mic iar unele variabile nu au avut o distribuție normală a cazurilor, astfel nefiind îndeplinite condițiile de utilizare a testelor statistice parametrice. Kendall tau a fost demonstrat a avea o putere mai mare decât testul Spearman în a identifica efecte în eșantioane foarte mici (Gibbons & Chakraborti, 2003). Coeficienții de corelație pentru toate variabilele analizate sunt prezentate în Tabelul 2.

Asupra variabilelor corelate semnificativ s-au realizat analize de regresie multiple pentru a verifica modelul de mediere descris de Baron și Kenny (1986). Pentru ca eșantionul a fost mic, relațiile de mediere au fost testate în continuare folosind metoda de bootstrapping, recomandată pentru eșantioane între 20 și 80 de participanți (Efron & Tibshirani, 1993).

Tabel 2. Corelatii Kendall tau pentru toate variabilele. Valorile marcate cu * si ** indica corelatii semnificative pentru $p < .05$ si $p < .01$, respectiv.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Varsta	1,000																		
2. Experienta	,709**	1,000																	
3. Numar elevi	-,203	-,277	1,000																
4. Autovotamare frecventa	,022	-,031	-,278	1,000															
5. Autovotamare severitate	-,006	-,012	-,373*	,782**	1,000														
6. Stereotip frecventa	-,080	-,096	-,233	,674**	,528**	1,000													
7. Stereotip severitate	-,059	-,048	-,171	,680**	,577**	,835**	1,000												
8. Agresiv frecventa	-,208	-,259	,226	,202	,208	,392*	,398*	1,000											
9. Agresiv severitate	-,158	-,196	,288	,140	,185	,332*	,359*	,919**	1,000										
10. Cunostinte comportamentale	,292	,354*	,062	-,211	-,111	-,113	-,049	-,133	-,083	1,000									
11. Credinte despre control	-,016	,346	-,275	,050	,017	-,142	-,079	,017	,050	-,464*	1,000								
12. Burnout personal	-,120	-,018	,000	,281	,299	,311	,354*	,335*	,340*	-,088	,033	1,000							
13. Burnout munca	-,083	-,006	,177	,068	,250	,220	,264	,338*	,388*	,106	-,050	,490**	1,000						
14. Burnout elevi	-,147	,043	-,025	,347*	,348*	,272	,304	,256	,239	,017	,272	,479**	,365*	1,000					
15. Consecinte pentru client	-,006	-,031	-,256	,258	,236	,378*	,345*	-,028	-,051	,135	,082	-,302	-,138	-,057	1,000				
16. Control Ingrijitor	,270	,188	-,008	-,329	-,329	-,276	-,276	-,007	-,036	,330	-,047	-,160	-,154	-,094	-,156	1,000			
17. Durata episodica	-,297	-,320	,268	-,145	-,204	-,007	,014	,072	,072	,057	-,402	-,123	-,211	-,115	,170	-,066	1,000		
18. Reprezentare emotionala	-,189	,014	-,260	,095	,239	,275	,250	,406*	,400*	-,136	,417	,406*	,445*	,350*	-,025	,016	-,126	1,000	
19. Frica de atac	-,119	-,074	-,055	,416*	,399*	,564**	,635**	,481**	,473**	-,108	,000	,444*	,362*	,291	,161	-,261	-,149	,366*	1,000

Variabilele care au corelat semnificativ, și, respectiv relațiile de mediere testate au fost:

- *frica de atac* ca mediator al relațiilor: frecvența comportamentelor agresive și burnout în muncă; severitatea comportamentelor agresive și burnout în muncă; severitatea comportamentelor stereotipe și burnout personal; frecvența comportamentelor agresive și burnout personal; severitatea comportamentelor agresive și burnout personal.
- *reprezentările emoționale* ca mediator al relațiilor: frecvența comportamentelor agresive și burnout personal; severitatea comportamentelor agresive și burnout personal; frecvența comportamentelor agresive și burnout în muncă; severitatea comportamentelor agresive și burnout în muncă.

În continuare este prezentată analiza condițiilor de mediere pentru relația dintre comportamente stereotipe, frica de atac și burnout personal.

Tabel 3. Analiza medierii de către frica de atac a relației dintre severitatea comportamentelor stereotipe și burnout personal

Pasul testat	Predictor	Variabila dependentă	Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	t	p
			B	Eroare Standard	Beta		
Pasul 1 (calea a)	Severitate stereotip	Frica de atac	.022	.007	.573	2.96	.008
Pasul 2 (calea b)	Frica de atac	Burnout personal	7.73	2.47	.593	3.12	.006
Pasul 3 (calea c)	Severitate stereotip	Burnout personal	.829	.437	.408	1.89	.074
Pasul 4 (calea c')	Frica de atac	Burnout personal	13.5	6.50	.511	2.08	.053
	Severitate stereotip	Burnout personal	.213	.499	.105	.427	.675

S-a testat efectul expunerii la comportamente stereotipe asupra fricii de atac, apoi efectul fricii de atac asupra burnout-ului personal, iar în final s-a determinat efectul expunerii la comportamente stereotipe asupra burnout-ului personal. Pentru că relațiile pentru calea a și b au fost semnificative iar efectul variabilei predictor asupra criteriului a fost mai mare ca 0, deși nu semnificativ statistic (vezi Tabel 3), s-a trecut mai departe la verificarea pasului 4. Astfel, când au fost incluse în ecuația de regresie ambele variabile - frică de atac și expunerea comportamente stereotipe severe - efectul expunerii la comportamente stereotipe severe

asupra burnout-ului personal a scăzut de la $I^2 = .408$ ($p = .074$) la $I^2 = 105$ ($p = .675$) ceea ce indică un efect de mediere parțială.

Procedura a fost identică pentru toate celelalte relații. Sumarul analizelor de regresie precum și intervalele de încredere pentru mărimea efectului, calculate prin metoda bootstrapping, sunt prezentate în Tabelul 4. După cum se poate observa și în tabel, efectul de mediere al variabilei frică de atac nu a fost semnificativ din punct de vedere statistic, deoarece intervalele de încredere rezultate în urma procesului de bootstrapping includ valoarea zero.

Tabel 12. Sumarul analizei de mediere. * marchează relații semnificative statistic

	Variabila			Analiza de mediere	Interval de încredere (95%)
	Predictor	Mediator	Criteriu		
1	Severitate stereotip	Frica de atac	Burnout personal	Mediere parțială (β redus însă diferit de 0)	(-.032; .460)
2	Frecvența agresivitate	Frica de atac	Burnout personal	Mediere parțială (β redus însă diferit de 0)	(-.149; .876)
3	Severitate agresivitate	Frica de atac	Burnout personal	Mediere totală (β redus la 0)	(-.097; 1.06)
4	Frecvența agresivitate	Frica de atac	Burnout în munca	Mediere parțială (β redus însă diferit de 0)	(-.038; 1.08)
5	Severitate agresivitate	Frica de atac	Burnout în munca	Mediere totală (β redus la 0)	(-.025; 1.11)
6	Frecvența agresivitate	Reprezentări emoționale	Burnout personal	Condiția 1 neîndeplinită	-
7	Severitate agresivitate	Reprezentări emoționale	Burnout personal	Condiția 1 neîndeplinită	-
8	Frecvența agresivitate	Reprezentări emoționale	Burnout în munca	Condiția 1 neîndeplinită	-
9	Severitate agresivitate	Reprezentări emoționale	Burnout în munca	Condiția 1 neîndeplinită	-

Discuție

Scopul principal al studiului de față a fost să identifice posibili mediatori ai relației dintre expunerea la comportamente problematice și burnout în rândul profesorilor din învățământul special. Ipotezele lansate la începutul cercetării sunt susținute parțial de datele obținute.

la fel cum multe studii au arătat deja (Dangan et al., 1998; Howard & Hegarty, 2003; Howard et al., 2009) comportamentele agresive sunt cele care ridică cele mai multe probleme. Atât frecvența cât și severitatea comportamentelor agresive au fost relaționate cu nivele crescute de burnout personal și legat de muncă în rândul profesorilor. Profesorii care au

resimțit burnout ridicat în legătură cu elevii au fost cei care au fost martori mai frecvent la comportamente autovătămate sau la o severitate mai crescută a acestora. Interesant a fost faptul că și comportamentele stereotipe au fost relaționate pozitiv cu burnout-ul personal și în muncă al profesorilor din școlile speciale, mai exact severitatea lor. Aceste date vin să completeze literatura de specialitate, oferind o analiză mai detaliată a relației dintre comportamente problematice și burnout în rândul celor care lucrează în domeniul dizabilității intelectuale.

Contrar așteptărilor nu s-a găsit nicio relație semnificativă între variabilele precum experiența în muncă sau numărul de elevi din clasă și burnout-ul resimțit de către profesorii participanți. De asemenea nici cunoștințele comportamentale și nici credințele despre controlabilitate nu au fost predictorii pentru burnout-ul profesorilor din învățământul special. Există studii anterioare care au obținut rezultate similare. Spre exemplu, Mills și Rose (2011) nu au reușit să identifice vreun efect al credințelor despre controlabilitate asupra burnout-ului angajaților din instituții pentru persoanele cu dizabilități intelectuale. În ceea ce privește efectul cunoștințelor comportamentale, o limită puternică a studiului de față o reprezintă faptul că majoritatea participanților au avut un nivel foarte scăzut de astfel de cunoștințe. Acest lucru face dificilă testarea variațiilor și relațiilor cu alte variabile.

Dintre variabilele cognitive considerate inițial ca având un rol în relația comportamente problematice-burnout în rândul profesorilor din învățământul special, frica de atac a fost singura variabilă care a îndeplinit condițiile de mediere propuse de Baron și Kenny (1986), însă efectul de mediere s-a dovedit a fi ne semnificativ din punct de vedere statistic. Aceste date contravin cu datele găsite până acum în ceea ce privește angajații care lucrează cu adulți cu dizabilități intelectuale (Mills, 2011). Este posibil ca comportamentele problematice ale copiilor să nu reprezinte motive de îngrijorare cu privire la propria siguranță a profesorilor, cel puțin nu în așa mare măsură ca și comportamentele problematice ale adulților. Studiile viitoare ar trebui să investigheze astfel de diferențe în rândul celor care lucrează cu copii, respectiv adulți cu dizabilități intelectuale.

Limita majoră a studiului de față este mărimea eșantionului. Numărul mic de participanți a făcut dificilă testarea relațiilor de mediere. Din această cauză nu au putut fi identificate decât variabilele care au un efect mare asupra burnout-ului.

CAPITOLUL 5. Concluzii generale și discutii

Scopul prezentei teze de doctorat a fost de a studia comportamentul problematic al elevilor cu dizabilități intelectuale și felul în care aceste comportamente pot afecta burnout-ul cadrelor didactice din școlile speciale românești. S-au avut în vedere frecvență și severitatea comportamentelor problematice ale elevilor școlilor speciale, precum și formă acestora: autovătămatoare, stereotipe sau agresive. S-a urmărit felul în care diferențele de burnout ale profesorilor ar putea fi explicate prin diferențele expunerii la astfel de comportamente problematice. În plus, s-au analizat și posibili factori care ar putea crește vulnerabilitatea cadrelor didactice din învățământul special de a resimți burnout când sunt expuse la comportamente problematice din partea elevilor.

În primul și al doilea capitol al lucrării s-a făcut o introducere în tematică tezei. Cu precădere, în capitolul 2 s-au definit modelele teoretice care au stat la bază tezei. S-a făcut o scurtă introducere în istoricul conceptului de stres și burnout. Apoi s-a prezentat pe larg conceptualizarea burnout-ului ca stare individuală de epuizare fizică și psihologică conform cu modelul propus de Borritz și Kristensen (1999a; 1999b) în PUMA Study. La fel s-a procedat în continuare pentru clarificarea conceptuală a termenului de comportament problematic. S-a discutat apoi despre modele teoretice și metode dovedite eficiente în reducerea sau eliminarea comportamentelor problematice la persoanele cu dizabilități, această deoarece cunoștințele în acest sens au fost considerate în literatură că a fi una din variabilele implicate în felul în care resimt burnout cei care lucrează în domeniul dizabilității intelectuale. În final s-a făcut o introducere în teoriile despre atribuiri, o altă variabilă considerată a fi implicată în relația dintre comportamente problematice și burnout în rândul celor care sunt expuși la comportamente problematice. Teză de față a adoptat teoria asupra atribuirilor propusă de Weiner (1980) care susține că atribuiri pe care le facem cu privire la cauzele comportamentului altei persoane pot influența reacțiile emoționale pe care le avem față de acel comportament și expectanță pentru schimbare în ceea ce privește comportamentul.

Următoarele două capitole includ cercetarea proprie. Astfel în Capitolul 3 s-a realizat un review al literaturii de specialitate în legătură cu implicațiile pe care comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale le au asupra celor care lucrează în acest domeniu. Criteriile de includere a studiilor au fost: articolul trebuia să prezinte date cu privire la relația dintre comportamentul problematic al copiilor și stresul, burnout-ul celor care îi îngrijesc, sau orice altă variabilă potențial implicată în această relație; trebuia să fie scris în limbă engleză și trebuia să fie publicat într-un jurnal peer-reviewed. După aplicarea acestor

criterii, în analiză finală au rămas 7 studii relevante. În general toate aceste publicații au relevat faptul că expunerea la comportamente problematice din partea clienților/elevilor reprezintă un factor de stres pentru cei care lucrează în domeniul dizabilității intelectuale. De asemenea s-a evidențiat faptul că atribuțiile, stilul de coping, auto-eficacitatea, reacțiile emoționale și factorii organizaționali joacă un rol important în relația dintre comportamentele problematice și burnout-ul în rândul personalului care lucrează cu copiii cu dizabilități intelectuale. Mai mult, studiile incluse în analiză au arătat că anumite forme de comportament problematic, precum autovătămarea și agresivitatea, pun în mai mare dificultate angajații din domeniul dizabilității intelectuale. Concluzia generală a fost că există puține studii care cercetează relația dintre comportamentele problematice ale copiilor cu dizabilități intelectuale și burnout-ul anagajatorilor în domeniu. În plus, există rezultate mixte în ceea ce privește rolul experienței, și în general studiile nu măsoară foarte acurat gradul de expunere la comportamente problematice. Studiile prezentate în continuare în această teză au fost gândite astfel încât să contureze o imagine în ceea ce privește învățământul special românesc, dar și să acopere unele lacune din cercetarea internațională în domeniu.

În primul studiu (Capitolul 4) am cercetat prevalența comportamentelor problematice din rândul elevilor cu dizabilități intelectuale din școlile speciale românești. La studiu au participat 116 elevi din clasele 1-8 din 4 școli speciale din județul Cluj. Aproximativ 70% dintre aceștia au prezentat cel puțin o formă de comportament problematic. Procentul obținut este foarte mare având în vedere că studiile internaționale raportează că aproximativ de 10-15% din persoanele cu dizabilități intelectuale manifestă comportamente problematice (Emerson et al., 2001; Holden & Gitlesen, 2006; Lowe et al., 2007). Totuși eșantionul studiului de față a cuprins doar copii până la vârsta adolescenței, perioadă în care se cunoaște că astfel de comportamente sunt mult mai frecvente. Comportamentele stereotipe au fost cea mai frecvent manifestată categorie de comportament problematic în rândul elevilor cu dizabilități intelectuale din școlile speciale participante. Cei mai mulți dintre ei au manifestat mai multe forme de comportament problematic. Peste 60% dintre participanți au avut un alt diagnostic asociat dizabilității intelectuale (de exemplu ADHD, autism sau dizabilități fizice) iar aceștia au prezentat mai des comportamente de tip autovătămator. Alt factor de risc pentru comportamentele problematice a fost vârstă care a corelat pozitiv cu frecvența comportamentelor de autovătămărire și cele stereotipe. De asemenea băieții au manifestat mai des ca fetele comportamente stereotipe și în general un nivel de dizabilitate intelectuală mai sever a fost asociat cu o frecvență mai ridicată a comportamentelor autovătămătoare și stereotipe. Astfel profesorii din școlile speciale din Cluj sunt expuși des la forme variate de

comportament problematic, însă se pare că cel stereotip este cel mai frecvent. Literatură de specialitate care abordează relația dintre comportamente problematice și burnout în rândul angajaților din domeniul dizabilității intelectuale a omis de cele mai multe ori din analiză această categorie. Pentru a înțelege mai bine felul în care profesorii din școlile speciale roamanesti răspund la comportamentele problematice era necesar ca studiile următoare să investigheze toate cele 3 categorii de comportamente: autovatamatoare, stereotipe și agresive.

Studiul 2 (Capitolul 4) și-a propus să descopere diferențe în câteva dintre caracteristicile situaționale în cazul profesorilor din școala specială care resimt nivele scăzute ale burnout-ului în comparație cu cei care resimt grade mai înalte de burnout. Au participat 33 de cadre didactice din patru școli speciale din județul Cluj. Variabilele luate în considerare au fost experiența de muncă a profesorilor, gradul de cunoștințe specifice, numărul de copii cărora le este predat și expunerea la comportamente problematice în termeni de frecvență, severitate și topografie. Astfel, cadrele didactice care au raportat nivel de burnout personal și legat de muncă ridicat au raportat de asemenea expunere mai frecventă la comportamente agresive precum și expunere la comportamente agresive severe. Nu au fost găsite diferențe semnificative statistic în ceea ce privește expunerea la comportamente autovatamatoare sau stereotipe și nivelul de burnout raportat. Experiență în muncă, nivelul de cunoștințe, numărul de elevi din clasă sau expunerea la comportamente stereotipe nu au fost semnificativ diferite între profesorii care au declarat nivel de burnout sub și peste medie. Aceste noi date susțin studiile anterioare care arată că expunerea la agresiune este asociată cu nivele înalte de burnout în rândul profesorilor din școlile speciale. Mai mult, datele sugerează faptul că diferitele caracteristici ale comportamentului problematic (i.e. frecvența, severitatea sau topografia) ar putea avea un impact diferit asupra diferitelor dimensiuni ale burnout-ului (personal, la locul de muncă sau legat de elevi) în rândul cadrelor didactice din învățământul special.

În al treilea studiu, și ultimul (Capitolul 4) s-au investigat variabilele mediatore ale relației dintre expunerea la comportamente problematice și burnout în rândul profesorilor din învățământul special. Participanții au fost 20 de cadre didactice din două școli speciale din județul Cluj. Aceștia au completat chestionare autodeclarative care au măsurat variabile demografice precum vârsta, experiența, timpul petrecut la clasă, numărul de elevi din clasă, dar și variabile precum burnout-ul resimțit, frecvența și severitatea comportamentelor elevilor, cunoștințele comportamentale și anumite variabile cognitive - atribuirile pe care le fac în legătură cu comportamentele problematice ale elevilor și reprezentările emoționale. Toate formele comportamentelor problematice au corelat semnificativ și pozitiv cu nivelul de

burnout raportat de către profesorii participanți. Totuși anumite aspecte ale acestor comportamente au fost relaționate cu burnout-ul la profesorii din învățământul special. În conformitate cu studiile anterioare, frecvența cât și severitatea comportamentelor agresive au fost relaționate cu nivele crescute de burnout personal și legat de muncă în rândul profesorilor. Profesorii care au resimțit burnout ridicat în legătură cu elevi au fost cei care au fost martori mai frecvent la comportamente autovătămate sau la o severitate mai crescută a acestora. Interesant a fost faptul că și comportamentele stereotipe au fost relaționate pozitiv cu burnout-ul personal și în muncă al profesorilor din școlile speciale, mai exact severitatea lor. Dintre variabilele cognitive considerate inițial că având un rol în relația comportamente problematice-burnout în rândul profesorilor din învățământul special, frică de atac a fost singura variabilă care a îndeplinit condițiile de mediere a relației dintre severitatea comportamentelor stereotipe și burnout-ul personal, severitatea și frecvența comportamentelor agresive și burnout-ul personal și în muncă în rândul profesorilor participanți. Totuși efectul de mediere nu a fost semnificativ statistic, contrar datelor din literatura de specialitate, obținute cu anajaii care lucrează cu adulți cu dizabilități intelectuale.

Contribuții

În primul rând teză de față contribuie cu date în ceea ce privește situația comportamentelor problematice ale elevilor cu dizabilități intelectuale din școlile speciale românești. Studiul privind prevalența este singurul de acest gen în ceea ce privește populația românească. În viitor studiile ar trebui să stabilească prevalența comportamentelor problematice în rândul persoanelor cu dizabilități la nivel național, deoarece acesta este principală piedică în accesul lor la educație sau la integrarea lor în societate (Emerson & Stewart, 2011).

În al doilea rând s-a arătat că și în ceea ce privește cadrele didactice din România, la fel ca cele din Statele Unite sau Marea Britanie, comportamentele problematice ale elevilor cu dizabilități intelectuale reprezintă un factor de burnout. Mai mult, când sunt expuși la astfel de comportamente majoritatea se tem în legătură cu posibile consecințe negative ale acestor comportamente. Școlile speciale, și în general instituțiile de învățământ special, ar trebui să facă prioritară reducerea comportamentelor problematice și să ofere mijloacele necesare pentru reducerea sau eliminarea acestora - training specializat pentru profesori, supervizarea acestora de specialiști în domeniul analizei comportamentale precum și materiale de protecție pentru profesori.

O altă contribuție a studiului se referă la clarificări teoretice. Astfel, prin studiul 2 și 3 s-a arătat că atunci când se dorește cercetarea efectelor comportamentelor problematice ale persoanelor cu dizabilități asupra celor care lucrează cu ei sau îi îngrijesc, trebuie acordată o atenție particulară diferitelor forme sau aspecte precum frecvența și severitatea acestor comportamente. De asemenea, reducând comportamentele problematice la agresivitate sau autovătămare, așa cum o fac aproape toate studiile publicate până în prezent, pot scăpa din vedere posibilele efecte negative pe care alte forme de comportament problematic le au asupra distresului celor care lucrează în domeniul dizabilității intelectuale. Studiile viitoare trebuie să ia în calcul și aceste alte forme de comportament problematic când vor să observe efectele asupra angajaților din domeniu.

Limite

O limită majoră a tuturor studiilor demarate a ținut de mărimea și selecția participanților. Atât în studiul de prevalență a comportamentelor problematice ale elevilor din școlile speciale, cât și în cele două studii care investighează relația dintre aceste comportamente și burnout-ul cadrelor didactice din învățământul special, numărul participanților a fost mult prea mic pentru a putea generaliza rezultatele. Numărul mic de participanți este caracteristic studiilor care investighează efectele comportamentelor problematice asupra celor care lucrează în domeniul dizabilității intelectuale, numărul lor fiind cuprins în general între 50 sau 70 de participanți. Totuși, aceste studii includ atât personalul calificat cât și cel necalificat. În lucrarea de față s-a optat pentru omogenitate mai mare a eșantionului în acest sens, iar toate cadrele didactice care au participat au fost profesori calificați, cu studii superioare. Mai mult, pentru că s-a dorit o acuratețe mai mare în măsurarea comportamentelor problematice, includerea personalului auxiliar sau a specialiștilor în domenii non-didactice din instituțiile de învățământ special ar fi fost dificilă - spre exemplu pentru că un kinetoterapeut sau un profesor de sport venea în contact cu aproape toți elevii școlii, numărul de evaluări comportamentale pe care aceștia trebuiau să le facă ar fi fost mult prea mare.

Eșantionul de prevalență a fost preselectat având în vedere că elevii participanți au fost doar din clasele ale căror profesori au fost de acord să participe la cercetare. Astfel este posibil că acei profesori care nu au dorit să participe să predea unor elevi cu deficiențe mai severe sau cu mai multe comportamente problematice. Nu se poate spune deci dacă suprareprezentarea elevilor cu deficiență intelectuală ușoară și medie s-a datorat felului în care s-a făcut selecția participanților sau este o caracteristică generală a elevilor incluși în

învățământul special. Același lucru este valabil și pentru profesorii participanți la studiile 2 și 3. Având în vedere faptul că selectarea lor s-a bazat doar pe voluntariat, este posibil că profesorii claselor mai dificile să nu fie reprezentați în eșantion.

O altă limită a cercetării vizează instrumentele utilizate, în particular în ceea ce privește studiul 2 și 3. Singurul instrument folosit care a fost adaptat în prealabil în România a fost cel care a măsurat comportamentele problematice ale copiilor. Nici instrumentul de burnout și nici cele care au măsurat cunoștințele comportamentale și cele legate de atribuții nu au mai fost folosite pe un alt eșantion românesc. Aceste instrumente au fost traduse din engleză de autorul tezei de față și aplicate apoi cadrelor didactice participante. Numărul mic de participanți nu a permis o analiză dincolo de cea de validitate a scalelor. De altfel, mai ales în ceea ce privește chestionarele de cunoștințe comportamentale și atribuiri, pentru că sunt concepute special pentru cei care lucrează cu persoane cu dizabilități intelectuale sau care sunt des expuse la comportamente problematice, găsirea unui eșantion mai numeros și reprezentativ pentru populația românească este foarte dificilă. Studiile viitoare care vor folosi aceste scale traduse în românește ar trebui să coroboreze rezultatele pentru validarea acestor instrumente pentru populația românească.

În general teza de față aduce contribuții în ceea ce privește situația comportamentelor problematice în rândul elevilor din școlile speciale românești și ale implicațiilor acestor asupra burnout-ului profesorilor din aceste școli. Studiile cuprinse în acesta teză sunt printre primele care oferă astfel de date în România, și trebuie interpretate mai degrabă ca un punct de pornire pentru cercetările viitoare. Datele arată că comportamentele autovătămătoare, stereotipe și agresive sunt foarte frecvente în rândul elevilor din școlile speciale românești. La nivel practic, pentru că expunerea la astfel de comportamente poate avea implicații negative asupra stării psihologice a profesorilor, instituțiile de învățământ special ar trebui să ofere mai mare atenție acestor comportamente, dincolo de programa școlară. Oferirea de training în metode eficiente de reducere a acestor comportamente și de supervizare regulată, precum și de suport precum consilierea profesorilor, ar putea contribui la scăderea comportamentelor problematice și la reducerea burnout-ului în rândul cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Wyngaarden K., M., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological Well Being and Coping in Mothers of Youths With Autism, Down Syndrome, or Fragile X Syndrome, *American Journal On Mental Retardation*, 109:3, 237–254;

- Allen, D., McDonald, L., Dunn, C. and Doyle, A. (1997). Changing care staff approaches to the prevention and management of aggression in a residential treatment unit for persons with mental retardation and challenging behaviour. *Research in Developmental Disabilities, 18*, 101–112.
- Allen, D., Hawkins, S. & Cooper, V. (2006). Parents' use of physical interventions in the management of their children's challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*, 356–363.
- Azrin, N. H., & Foxx, R. M. (1971). A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4*, 89-99.
- Baban, A (1998) *Stres si personalitate*. Romania, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 313-327.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress, and Coping, 15*, 245-260.
- Baker, B. J., Blacher, J. & Olsson, M.B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents' optimism and well-being, *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 575-590.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Beadle-Brown, J., Murphy, G. & Wing, L. (2005). Long-term outcome for people with severe intellectual disabilities: impact of social impairment. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 1–12.
- Billingsley B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature, *Journal of special education, 38*:1, 39-55.
- Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology, 20*, 115–140.
- Borritz, M., & Kristensen, T. (1999a). *Copenhagen Burnout Inventory (1st Ed.)*. Copenhagen, Denmark: National Institute of Occupational Health.
- Borritz, M., & Kristensen, T. (1999b). *PUMA (Study on Personal Burnout, Work Burnout and Client Burnout)*. Copenhagen, Denmark: National Institute of Occupational Health.
- Bowman, L. G., Fisher, W. W., Thompson, R. H., & Piazza, C. C. (1997). On the relation of mands and the function of destructive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 251-265.
- Cambridge, P. (1999). The First Hit: a case study of the physical abuse of people with learning disabilities and challenging behaviour in a residential service. *Disability and Society, 14*, 285–308.
- Cambridge P., Carnaby, S. (2000) "A personal touch: managing the risks of abuse during intimate and personal care", *The Journal of Adult Protection, 2*: 4, 4 – 16.
- Campbell, A.K. (2011). Nurses' experiences of working with adults who have an intellectual disability and challenging behaviour, *The British Journal of Developmental Disabilities, 57*, 41-51.
- Carnaby S., Cambridge P., (2002). Getting personal: an exploratory study of intimate and personal care provision for people with profound and multiple intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research, 46*:2, 120-132.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267–283.
- Chao, S.F, McCallion, P., Nickle T. (2011). Factorial validity and consistency of the Maslach Burnout Inventory among staff working with persons with intellectual disability and dementia, *Journal of Intellectual Disability Research, 55*, 529-536.
- Chung M. C., & Harding C. (2009). Investigating Burnout and Psychological Well-Being of Staff Working with People with Intellectual Disabilities and Challenging Behaviour: The Role of Personality, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*, 549–560.
- Conyers C, Miltenberger R, Maki A, Barenz R, Jurgens M, Sailer A, Haugen M, & Kopp B (2004). A comparison of response cost and differential reinforcement of other behavior to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 411-415.
- Cooper, J., Heron, T. and Heward, W. (2006). *Applied Behavior Analysis, 2nd Edition*. New York: Pearson Prentice-Hall.
- Cooper, S. A., Smiley, E., Jackson, A, Finlayson J., Allan L., Mantry D., & Morrison J.et al. (2009a). Adults with intellectual disabilities: prevalence, incidence and remission of self-injurious behaviour and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 200–216.

- Cooper, S. A., Smiley, E., Jackson, A., Finlayson J., Allan L., Mantry D., & Morrison J. (2009b). Adults with intellectual disabilities: prevalence, incidence and remission of aggressive behaviour and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 217–232.
- Cowdery, G. E., Iwata, B. A., & Pace, G. M. (1990). Effects and side effects of DRO as treatment for self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 497-506.
- Cummins, R. A. (2001). The subjective well-being of people caring for a family member with a severe disability at home: a review, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26, 83-100.
- Dagnan, D., Grant, F., & McDonnell. (2004). Understanding challenging behaviour in older people; the development of the Controllability Beliefs Scale. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 32, 501-506.
- Dagnan, D., Trower, P., & Smith, R. (1998). Care staff responses to people with learning disabilities and challenging behaviour: A cognitive-emotional analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 59-68.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. and Kantas, A. (2002), The convergent validity of two burnout instruments: a multitrait-multimethod analysis, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 296-307.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Gallagher, S. & McElhinney, M. (2004). Parent education and home-based behaviour analytic intervention: an examination of parents' perceptions of outcome. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29:2, 119-130.
- Donaldson, S. (2002). Work stress and people with Down Syndrome and dementia. *Down Syndrome Research and Practice*, 8:2, 74-78.
- Duchovic, C. A., Gerkenmeyer, J. E., Wu, J. (2009). Factors Associated with Parental Distress, *Child Adolesc Psychiatr Nurs.*, 22, 40–48.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E. and Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 441–448.
- Dunlap, G., Strain P. S., Fox L., Carta J. J., Conroy M., Smith B. J., Kern L., Hemmeter M. L., Timm M. A., McCart A., Sailor W., Markey U., Markey D. J., Lardieri S., & Sowell C. (2006). Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior: Perspectives Regarding Current Knowledge, *Behavioral Disorders*, 32:1, 29-45
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- Efron, B., & Tibshirani, R. (1993). *An introduction to the bootstrap*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Elgie, S. & Hastings, R.P. (2002). Staff definitions of challenging behaviour. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37:2, 202-208.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with learning disabilities*. 2nd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Emerson, E., Stewart, L.E. (2011). *Challenging Behaviour*, 3rd Edition, New York, NY: Cambridge University Press.
- Emerson E., Kiernan C., Alborz A., Reeves D., Mason H., Swarbrick R., Mason L., & Hatton C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study, *Research in Developmental Disabilities*, 22:1, 77–93.
- Foxx, R. M., & Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- Freudenberger, H.J. (1974), Staff burnout, *Journal of Social Issues*, 30, 159-65.
- Garden, A.M. (1987). Depersonalisation: a valid measure of burnout? *Human Relations*, 40, 545-560.
- Griffin, J. C., Locke, B. J., & Landers, W. F. (1975). Manipulation of potential punishment parameters in the treatment of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 458
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.
- Hanley G. P., Piazza C. C., Fisher W. W., & Maglieri, K. A. (2005). On the effectiveness of and preference for punishment and extinction components of function-based interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 51-65.
- Harris, P. (1993). The nature and extent of aggressive behaviour among people with learning difficulties (mental handicap) in a single health district. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 221–242.
- Harris, J. C. (2005). *Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Evaluation, and Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Hastings, R. P. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal on Mental Retardation*, 107:6, 455-467.

- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002a). Behavior Problems of Children With Autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health, *American Journal on Mental Retardation*, 107:3, 222-232.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002b). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40:2, 148-156.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002c). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46:2, 144-150
- Hastings R. P., Tombs A. K. H., Monzani L.C., & Boulton H. V. N. (2003). Determinants of negative emotional reactions and causal beliefs about self-injurious behaviour: an experimental study, *Journal of Intellectual Disability Research*, 47:1, 59-67.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hensel, J M., Lunsky, Y., Dewa, C.S., (2012). Exposure to client aggression and burnout among community staff who support adults with intellectual disabilities in Ontario, Canada, *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 910-915.
- Holden B., & Gitlesen G. P. (2006). A total population study of challenging behaviour in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers, *Research in Developmental Disabilities*, 27:4, 456-465.
- Howard, R., Hegarty, J. R. (2003). Violent incidents and staff stress, *The British Journal of Developmental Disabilities*, 49:96, 3-21.
- Howard, R., Rose, J., & Levenson, V. (2009). The psychological impact of violence on staff working with adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 538-548.
- Iwata, B.A., DeLeon I.G., Roscoe, E.M., (2013). Reliability And Validity Of The Functional Analysis Screening Tool, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 46, 271-284.
- Jones, C., Hastings, P.R. (2003). Staff reactions to self-injurious behaviours in learning disability services: Attributions, emotional responses and helping, *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 189-203.
- Jones, E., Allen, D., Moore, K., Phillips, B. and Lowe, K. (2007). Restraint and selfinjury in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2, 1-13.
- Kahng, S., Iwata, B.A., & Lewin, A.B. (2002). Behavioral treatment of self-injury, 1964-2000. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 212-221.
- Kahng, S., Iwata, B.A., Thompson, R.H. & Hanley, G.P. (2000). A method for identifying satiation versus extinction effects under noncontingent reinforcement schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 419-431.
- Kelley, H. H., Michela, J. L. (1980). Attribution Theory and Research, *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology (Vol. 1, 4th ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Ko C., Lunsky Y., Hensel J., & Dewa C.S. (2012). Burnout Among Summer Camp Staff Supporting People with Intellectual Disability and Aggression, *Intellectual and developmental disabilities*, 50:6, 479-485.
- Kozma, A., Mansell, J. & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 193-222.
- Kring, S.R., Greenberg, J.S., & Seltzer, M.M. (2008). Adolescents and Adults with Autism with and without Co-morbid Psychiatric Disorders: Differences in Maternal Well-Being, *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 1:2, 53-74
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 192-207.
- Lainhart, J. E. (1999). Psychiatric problems in individuals with autism, their parents and siblings, *International Review of Psychiatry*, 11, 278-298.
- Lambrechts, G, Petry, K, Maes, B. (2008). Staff Variables that Influence Responses to Challenging Behaviour of Clients with an Intellectual Disability: A Review, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43:4, 454-473.
- Lazarus, R S, (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc.

- Lee, R.T., & Ashforth, B.E., (1990) On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 71, 3-20.
- Lerman, D. C., Iwata, B. A., Shore, B. A., & DeLeon, I. G. (1997). Effects of intermittent punishment on self-injurious behavior: An evaluation of schedule thinning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 187-201.
- Lerman, D. C., & Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 431-464.
- Leventhal, H., & Nerenz, D.R. (1985). The assessment of illness cognition. In P. Karoly (Ed.), *Measurement strategies in health psychology*. New York: Wiley.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and Teacher Education*, 17: 3, 307-319.
- Llewellyn, G., McConnell, D., Thompson, K. and Whybrow, S. (2005). Out-of-home placement of school-age children with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 18, 1-6.
- Lovaas, O. I., Freitag, G., Gold, V. J. and Kassorla, I. C. (1965). Experimental studies in childhood schizophrania: analysis of self destructive behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 67-84.
- Lowe K., Allen D., Jones E., Brophy S., Moore K., & James W. (2007). Challenging behaviours: prevalence and topographies, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51:8, 625-636.
- Lundström, M., Saveman, B., Eisemann, M., & Åström, S. (2007). Prevalence of violence and its relation to caregivers' demographics and emotional reactions – an explorative study of caregivers working in group homes for persons with learning disabilities. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21:1, 84-90.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.
- Mansell, J. (1995). Staffing and staff performance in services for people with severe or profound learning disability and seriously challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 3-14.
- Mansell, J., McGill, P. & Emerson, E. (2001) Development and evaluation of innovative residential services for people with severe intellectual disability and serious challenging behaviour. In L.M. Glidden (Ed.) *International Review of Research in Mental Retardation*, 245-298.
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matson J.L., Mahan, S. (2010). Antipsychotic drug side effects for persons with intellectual disability, *Research in Developmental Disabilities*, 31:6, 1570-1576.
- McClintock K., Hall S., Oliver C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with developmental disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 405-416.
- McCord, B. E., Thomson, R. J., & Iwata, B. A. (2001). Functional analysis and treatment of self-injury associated with transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 195-210.
- McGillivray J. A., McCabe, M. P. (2004). Pharmacological management of challenging behavior of individuals with intellectual disability, *Research in Developmental Disabilities*, 25:6, 523-537.
- McGillivray J. A., McCabe, M. P. (2006). Emerging Trends in the Use of Drugs to Manage the Challenging Behaviour of People with Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19:2, 163-172.
- Milfont, T.L., Denny, S., Ameratunga S., Robinson, E., Merry S. (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers, *Social Indicators Research*, 89, 167-177.
- Mills, S. (2010). Literature review and empirical paper: the relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities (Doctoral dissertation). University of Birmingham, Birmingham: UK.
- Mills S., & Rose J. (2011). The relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 55:9, 844-857
- Mircea, C. E., Rojahn, J., & Esbensen, A. J.(2010). Psychometric Evaluation of Romanian Translations of the Behavior Problems Inventory-01 and the Nisonger Child Behavior Rating Form, *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 3:1, 51 – 65.

- Mitchell, G., & Hastings, R. P. (2001). Coping, burnout, and emotion in staff working in community services for people with challenging behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 106:5, 448-459.
- Mossman, D. A.; Hastings, R.P., & Brown, T. (2002) Mediators' Emotional Responses to Self-Injurious Behavior: An Experimental Study. *American Journal on Mental Retardation*, 107:4, 252-260.
- Neben J., & Chen C. (2010). Impact of Aggressive Behaviour on Burnout and Quality of Support, *Journal on Developmental Disabilities*, 16:1, 94-102
- Nelson, J R, Maculan, A., Roberts, M L., Ohlund, B J. (2001). Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9:2, 123-130.
- Nikolov R., Jonker J., Scahill L. (2006). Autistic disorder: current psychopharmacological treatments and areas of interest for future developments, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 539-546.
- O'Brien, F., Azrin, N. H., & Henson, K. (1969). Increasing communications of chronic mental patients by reinforcement and by response priming. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 23-29.
- O'Dell S. L., Tarler-Benlolo L. & Flynn J. M. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry* 10, 29-34.
- Oliver, C., Murphy, G. H. and Corbett, J. A. (1987). Self injurious behaviour in people with mental handicap: a total population survey. *Journal of Mental Deficiency Research*, 31, 147-162.
- Pottie, C. G., Ingram, K. M. (2008). Daily Stress, Coping, and Well-Being in Parents of Children With Autism: A Multilevel Modeling Approach, *Journal of Family Psychology*, 22: 6, 855-864.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 717-731.
- Raczka, R. (2005). A focus group enquiry into stress experienced by staff working with people with challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9:2, 167-177.
- Roane, H. S., Fisher, W. W., & Sgro, G. M. (2001). Effects of a fixed-time schedule on aberrant and adaptive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 333-336.
- Robertson, J., Hatton, C., Felce, D., Meek, A., Carr, D., Knapp, M., Hallam, A., Emerson, E., Pinkney, L., Caesar, E., & Lowe, K. (2005). Staff stress and morale in community-based settings for people with intellectual disabilities and challenging behaviour: A brief report. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 271-277.
- Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., & Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An instrument for the assessment of self-injury, stereotyped behavior, and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 577-588.
- Rojahn, J., Polster L. M., Mulick J. A., & Wisniewski, J J. (1989). Reliability of the Behavior Problems Inventory, *Journal of the Multihandicapped Person*, 2:4, 283-293.
- Rojahn J., Wilkins, J., Matson, J.L., & Boisjoli, J. (2010). A Comparison of Adults with Intellectual Disabilities with and without ASD on Parallel Measures of Challenging Behaviour: The Behavior Problems Inventory-01 (BPI-01) and Autism Spectrum Disorders-Behavior Problems for Intellectually Disabled Adults (ASD-BPA), *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 179-185.
- Rolider, A., Cummings, A., & Van Houten, R. (1991). Side effects of therapeutic punishment on academic performance and eye contact. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 763-773.
- Rose, J. (1995). Stress And Residential Staff: Towards An Integration Of Existing Research, *Mental Handicap Research*, 8, 220-236.
- Rose, J., Cleary, A. (2007). Care staff perceptions of challenging behaviour and fear of assault, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32, 153-161.
- Rose, D., Horne, S., Rose, J. L., & Hastings, R. P. (2004). Negative Emotional Reactions To Challenging Behaviour And Staff Burnout: Two replication studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 219-223.
- Rucker, D.D., Preacher, K.J., Tormala, Z.L. & Petty R.E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations, *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 359-371.
- Scahill, L. (2008). How Do I Decide Whether or Not to Use Medication for My Child with Autism? Should I Try Behavior Therapy First?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1197-1198.
- Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1998), *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*, Taylor & Francis, London.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice, *Career Development International*, 14, 204-220.

- Schutte N., Toppinen S., Kalimo R., Schaufeli W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Random House.
- Stanley, B., & Standen, P. J. (2000). Carers' attributions for challenging behaviour. *British Journal of Clinical Psychology*, 39, 157-168.
- Taylor L., Oliver, C., & Murphy G. (2011), The Chronicity of Self-Injurious Behaviour: A Long-Term Follow-Up of a Total Population Study, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 105-117.
- Thompson, R. H., Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Kuhn, D. E. (1998). The evaluation and treatment of aggression maintained by attention and automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 103-116.
- Visser, M.R.M., Smets, E.M.A, Oort, J.F., de Haes, H.C.J.M. (2003). Stress, satisfaction and burnout among Dutch medical specialists, *Canadian Medical Association Journal*, 168, 271-275.
- Vollmer, T.R., Roane, H.S., Ringdahl, J.E. & Marcus, B.A. (1999). Evaluating treatment challenges with differential reinforcement of alternative behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 9-23.
- Wanless, L. K., & Jahoda, A. (2002). Responses of staff towards people with mild to moderate intellectual disability who behave aggressively: A cognitive emotional analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 507-516.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems, *Social Psychology*, 39, 151-156.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion – action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Westling D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior : Knowledge, Views, and Practices, *Remedial and Special Education*, 31:1, 48-63
- Willner, P., Smith, M. (2008). Attribution Theory Applied to Helping Behaviour Towards People with Intellectual Disabilities Who Challenge, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 150-155.
- Winwood, P. C.; Winefield, A. H.(2004). Comparing Two Measures of Burnout Among Dentists in Australia. *International Journal of Stress Management*, 11, 282-289.
- Yeh, W., Cheng, Y., Chen, C. J., Hu, P., Kristensen, T. S. (2007). Psychometric Properties of the Chinese Version of Copenhagen Burnout Inventory Among Employees in Two Companies in Taiwan, *International Journal of Behavioral Medicine*, 14, 126-133.
- Zhou, L., Goff, G. A., & Iwata, B. A. (2000). Effects of increased response effort on self- injury and object manipulation as competing responses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 29-40.