

Maria Chodkowska
Zdzisław Kazanowski
Wojciech Czernski
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Diagnoza lęku w kontaktach z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną

Potrzeba bycia akceptowanym w środowisku klasy szkolnej jest jedną z najważniejszych potrzeb każdego ucznia. Zaspokojenie jej stanowi bezwzględny warunek sukcesu edukacji integracyjnej. Sukces integracyjny zdeterminowany jest budowaniem interakcji, a ważną barierę tych procesów stanowią niepokoje i lęki. Ich rozpoznawanie i eliminowanie lub przynajmniej osłabianie znacząco zwiększa szanse osiągnięcia sukcesu integracyjnego. Celem eksploracji zawartych w tym artykule jest poszukiwanie sposobu trafnego i rzetelnego oceniania lęku młodzieży szkolnej przed wchodzeniem w interakcje z rówieśnikami postrzeganymi jako „inni” ze względu na ich obniżony poziom sprawności intelektualnej. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Na podstawie zabranych danych skonstruowano Skalę Lęku Przed Osobami z Niepełnosprawnością Intelektualną (LONI). Uzyskane składowe lęku przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną zostały określone w następujący sposób: (1) lęk przed agresją ze strony osób/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną; (2) lęk przed obniżeniem poziomu własnego funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego; (3) lęk przed naznaczeniem siebie i swojej szkoły ze względu na współbycie z osobą z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej oraz (4) lęk przed negatywnymi konsekwencjami upowszechniania się edukacji włączającej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badania za pomocą Skali LONI pozwalają na uszczegółowienie źródeł zagrożenia postrzeganego ze strony osób z niepełnosprawnością intelektualną w warunkach edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe: diagnoza, lęk, niepełnosprawność intelektualna

Diagnosis of anxiety in contacts with students with intellectual disabilities

The need to be accepted in the classroom environment is one of the most important needs of every student. Satisfying it is an absolute condition for the success of inclusive education. The integration success is therefore determined by building interactions, and anxieties and fears constitute an important barrier to these processes. Recognizing and eliminating them, or at least weakening them, significantly increases the chances of achieving integration success. The purpose of the explorations contained in this study is to find a way to accurately and reliably assess the fear of interacting with peers perceived as "other" in school youth due to their reduced level of intellectual abilities. The research used the diagnostic survey method. Based on the collected data, the

Scale of Fear of Persons with Intellectual Disability (LONI) was constructed. The obtained components of the fear of people with intellectual disabilities were defined as follows: (1) fear of aggression by people / students with intellectual disabilities; (2) fear of lowering the level of one's own psychosocial and educational functioning; (3) fear of self-labeling and their school due to the coexistence with a person with intellectual disability in a common educational space and (4) fear of negative consequences of the dissemination of inclusive education concerning people with intellectual disabilities. Research with the use of the LONI Scale allows to detail the sources of threat perceived by people with intellectual disabilities in the conditions of school education.

Keywords: diagnosis, anxiety, intellectual disabilities

Wprowadzenie

Dotychczasowe badania nad edukacją integracyjną osób z niepełnosprawnością intelektualną są podstawą formułowania wielu wniosków natury poznawczej oraz odnoszących się do optymalizowania praktyki edukacyjnej. Najważniejsze z nich zawierają stwierdzenia o upowszechnianiu się takich form kształcenia dzieci i młodzieży z lżejszymi stopniami tej niepełnosprawności oraz o coraz lepszym radzeniu sobie w placówkach edukacyjnych z problemami przygotowania środowiska szkoły do zabezpieczania potrzeb ogółu integrowanych uczniów, w tym indywidualnych potrzeb wynikających z ich ograniczeń dotyczących zakresu i tempa nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych [Głodkowska 2009; Wiszejko-Wierzbicka 2012; Szumski 2014; Gajdzica 2015; Trochimiak 2015; Jardzioch 2017; Chodkowska, Kazanowski 2019b].

Pomimo tych pozytywnych zmian wciąż jeszcze zauważa się wiele barier utrudniających włączanie wszystkich uczniów w społeczność rówieśniczą klasy szkolnej. Kategorią uczniów ze szczególnymi trudnościami w integrowaniu się są osoby z niepełnosprawnością intelektualną [Domagała-Zyśk 2018; Chodkowska, Kazanowski 2019a]. Ich nietypowe zachowania, przy braku adekwatnej wiedzy odbiorców, mogą stawać się źródłem lęków przed bezpośrednim kontaktem w przestrzeni szkoły czy klasy szkolnej. Dla przezwyciężania takich lęków podstawowe znaczenie ma wzbogacanie wiedzy i nabywanie doświadczeń.

Każdy człowiek doświadcza w różnych okresach swojego życia różnorodnych lęków, mniej lub bardziej nasilonych, przelotnych czy długotrwałych, paraliżujących bądź tylko osłabiających, ale również takich, które energetyzują i mobilizują do działania. Antoni Kępiński [1973: 90] pisze, że „Lęk jest zjawiskiem powszechnym w przeżyciach człowieka”. Reakcje lękowe mogą być oparte zarówno na ocenach dotyczących zagrożeń rzeczywistych bądź tylko wyimaginowanych [Leary, Kowalski 2001: 17]. Ogół niepokojów związanych z interakcjami pomiędzy jednostkami i w relacji jednostka – grupa, to lęk społeczny [Kępiński 1973: 98].

Doświadczenie lęku może znacząco zmieniać funkcjonowanie człowieka, jego reakcje na różne sytuacje i zdarzenia, zwłaszcza nietypowe. Słaby lęk może mo-

tywować, silny blokuje działania człowieka, obniża poziom efektywności tych działań, bądź nawet uniemożliwia ich podejmowanie (lęk paralizujący). Dotyczy to również młodzieży, co potwierdzają badania I. Obuchowskiej [za: Kościelak 1996: 156]. Autorka ustaliła, że wysokie nasilenie lęku młodzieży ogranicza koncentrację na budowaniu relacji z innymi, które są podstawą i warunkiem integracji.

Istotną barierą budowania pozytywnych relacji są sztywne schematy narzucające automatyczne postrzeganie innych osób, zwłaszcza odbiegających pod jakimś względem od norm określających cechy ogółu. Badania M. Chodkowskiej i B. Szabały [2012] wykazały związki pomiędzy lękiem a tendencją do postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez stereotypy. Najwięcej zdiagnozowanych zależności w każdej z grup (uczniowie, studenci, nauczyciele) odnosi się do jakości społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ustalono, że wyższy poziom lęku przenosi się na postrzeganie atypowości tych osób, przy równoczesnej percepcji ich zachowań jako zagrożenia dla siebie [Chodkowska, Szabała 2012: 237–238].

Zależności obserwowane przez badaczy polskich są potwierdzane również w eksploracjach zagranicznych, realizowanych w różnych środowiskach. I tak np. badania prowadzone wśród studentów za pomocą dyferencjału semantycznego wykazały, że bezpośredni kontakt zmniejszał użycie przymiotników związanych z lękiem, a jednocześnie poprawiał wzajemne nastawienia [Nosse, Galdwin 1991, za: Scior 2011: 2172].

Podobne wnioski były formułowane w odniesieniu do środowisk lokalnych. Na podstawie 150 wywiadów przeprowadzonych z sąsiadami osób z niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono stopniowe następowanie pozytywnych zmian w nastawieniach wraz z wydłużaniem się czasu przebywania w tej samej przestrzeni. Po kilku miesiącach sąsiedztwa obawy się zmniejszały [Hudson-Allez, Barrett 1996, za: Scior 2011: 2170].

Wiele badań koncentrujących się na postawach dorosłych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną wykazywało, że mają oni tendencję do odczuwania dyskomfortu w kontaktach z takimi osobami [Findler i in. 2007; Morin i in. 2013; Yazbeck i in. 2004]. Mogą doświadczać napięcia, lęku i strachu podczas interakcji z nimi [Berry i Jones, 1991; Findler i in., 2007, za: Beaulieu-Bergeron, Morin 2016: 515]. Dyskomfort, niepokoje i lęki to emocje negatywne, których człowiek stara się unikać, przez co zawęży się zakres dostępnych interakcji, poprzez które mogłyby się dokonywać pozytywne zmiany w nastawieniach i postawach.

Lęki i obawy utrzymują się również w nastawieniach pracodawców, co tworzy barierę w zatrudnianiu osób z niepełnosprawnościami [Siperstein i in. 2006: 3]. Pracodawcy obawiają się, że jeśli zatrudniliby osobę z niepełnosprawnością, będzie ona wymagała dużego nadzoru lub dodatkowego szkolenia zawodowego, a koszt niezbędnych rozwiązań adaptacyjnych będzie wygórowany. Obawiają się

ponadto działania przepisów chroniących takiego pracownika przed wypowiedzeniem zatrudnienia, nawet wówczas, jeśli nie będzie on w stanie wykonywać wymaganych obowiązków [Siperstein in. 2006: 4]. Jednocześnie badania wykazują, że wcześniejsze interakcje w płaszczyźnie zawodowej osłabiają takie lęki [Curran 1999: 13].

Lęk dorosłych, studentów, sąsiadów czy pracodawców wobec osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowi konsekwencję zaniedbań socjalizacyjnych z wcześniejszych okresów życia. W badaniach J.M. Currana uczniowie zgłaszali odczuwanie strachu już przy pierwszej interakcji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną wśród kolegów z klasy. W miarę zwiększania liczby interakcji sytuacja się poprawiała [Curran 1998: 11–12]. Powiązania pomiędzy lękiem a stereotypowym przypisywaniem negatywnych cech osobom z niepełnosprawnością intelektualną sugeruje również teoria uczenia się. Według tej koncepcji „lęk powstaje w wyniku warunkowania lub innych procesów uczenia się, a wyuczony strach czy lęk wywołują z kolei zachowania uciezkowe lub unikające” [Rachman 2005: 77]. Odmienności osób z niepełnosprawnością intelektualną uczymy się zarówno poprzez kontakty bezpośrednie, jak i pośrednio. Nie są one na tyle częste, żeby uczących się z tą odmiennością oswajać, przyzwyczajając do nietypowych zachowań i sposobów reagowania innych niż dominujące. Braki w wiedzy na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną bądź też budowanie jej na bazie stereotypów wzbudza lęki i skłania do ucieczki. Wycofanie się z integracji, „ucieczka w obszary normalności” przekreśla szanse na osiągnięcie efektów integracyjnych. Z kolei niski poziom integracji uniemożliwia podejmowanie działań ukierunkowanych na osłabianie lęku. Droga do rozwiązywania tej kwestii prowadzi poprzez diagnozę lęków przed kontaktami z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnych płaszczyznach realnego lub potencjalnego funkcjonowania, pozwalające dokładnie określić ich strukturę i natężenie. Opracowany przez nas projekt dokonywania takiej diagnozy z perspektywą wykorzystywania wyników w praktyce edukacyjnej prezentują kolejne części artykułu.

Założenia metodologiczne podjętych badań

Analiza dotychczasowych badań nad możliwościami i barierami włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w nurt kształcenia ogólnego wykazuje, że nadal utrzymują się zagrożenia sukcesu integracyjnego w środowisku szkolnym. Potrzebne są nowe eksploracje, które mogłyby stanowić podstawę konstruowania projektów optymalizujących przebieg procesów integracyjnych w szkole i przedszkolu. Wartość poznawcza i aplikacyjna tych badań jest warunkowana zastosowaniem adekwatnych narzędzi badawczych. Nie zawsze w do-

stępnych zasobach metodologicznych można takie narzędzie znaleźć i wówczas trzeba szukać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób diagnozować dany zakres zjawisk czy procesów. Problem analiz zawartych w tym artykule wyraża właśnie takie pytanie w odniesieniu do lęku młodzieży przed wchodzeniem w interakcje z rówieśnikami postrzeganymi jako „inni” z powodu obniżenia sprawności intelektualnej.

Problem badawczy łączy się ściśle z celami, którym ma służyć jego realizacja. Przyjęto, że celem podjętych aktywności jest skonstruowanie trafnego i rzetelnego narzędzia pomiaru lęku uczniów przed „innością” rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku szkoły. Osiągnięcie tego celu wymagało zrealizowania kilku etapów, w tym: analizy literatury przedmiotu, opracowania na tej podstawie wstępnej wersji narzędzia, zgromadzenia materiałów badawczych mogących zweryfikować jego wartość, analizy wyników oraz skonstruowanie ostatecznej wersji narzędzia pomiaru lęku uwzględniającego zmiany natężenia w różnych płaszczyznach jego struktury. Etapy te stanowiły cele szczegółowe w zrealizowanych eksploracjach.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Osoby badane wypełniały kwestionariusze ankiety podczas zajęć w szkole. Udział w badaniach był dobrowolny i nie wiązał się z żadną gratyfikacją. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. Wszystkie osoby badane miały za zadanie ustosunkować się do 34 twierdzeń za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie nie*, a 5 – *zdecydowanie tak*.

Badaniami lęku przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną objętych było 360 osób, z czego otrzymano 309 wypełnionych kwestionariuszy ankiety. Ze względu na zbyt duże braki w odpowiedziach ostatecznie zakwalifikowano do dalszej analizy 283 osoby, wśród których było 165 kobiet i 115 mężczyzn. Średnia wieku badanych wynosiła 16,91 (SD = 4,71). Większość badanych zamieszkiwała miasta (mieszkańcy małych i średnich miast stanowili 29,7%, natomiast dużych (wojewódzkich) miast – 27,2% badanych). Ankietowanych pochodzących ze wsi było 42,4%. Wśród 14,5% badanych ktoś z członków rodziny jest osobą z niepełnosprawnością. Ponadto 46,6% badanych miało kontakt z takimi osobami w szkole podstawowej, 36,4% w gimnazjum, 15,5% w szkole ponadgimnazjalnej, a 43,1% w środowisku lokalnym.

Wszystkie analizy statystyczne przeprowadzone zostały w programie IBM SPSS wersja 25. W celu zweryfikowania spełnienia założeń analizy czynnikowej zastosowano Test Bartletta oraz Miarę Kaisera-Mayera-Olkina (KMO). Celem zbadania wewnętrznej struktury kwestionariusza zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową (EFA) metodą głównych składowych (PCA) z rotacją Varimax. Dokonane zostało również określenie mocy dyskryminacyjnej kwestionariusza oraz zgodności wewnętrznej.

Prezentacja wyników badań własnych

Pierwszym etapem w postępowaniu statystycznym było dokonanie oceny adekwatności zastosowania analizy czynnikowej. W tym celu przeprowadzono test sferyczności Bartletta ($\chi^2 = 5771,14$; $p < 0,001$) oraz policzono miarę adekwatności doboru próby KMO, która wynosiła 0,93. Wartości tych statystyk wskazują na to, że z powodzeniem zastosować można analizę czynnikową, a dobór próby jest doskonały [Górniak 1998: 100; por. Wieczorkowska, Wierziński 2007].

Weryfikacja wewnętrznej struktury kwestionariusza odbyła się za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej (EFA). W tym celu zastosowano metodę głównych składowych (PCA) z rotacją Varimax. Otrzymano 6 głównych składowych, które łącznie wyjaśniały 63,23% wariancji. Analiza *Macierzy rotowanych składowych* pozwoliła na wskazanie twierdzeń kwestionariusza wchodzących w skład poszczególnych czynników. Okazało się, że cztery twierdzenia wchodzące w skład czynnika 5 i 6 należy odrzucić, ze względu na to, że nie tworzą one odrębnych pod względem treści wymiarów badanego zjawiska oraz charakteryzują się niskimi wartościami wskaźników psychometrycznych.

Po ich usunięciu ponownie ponumerowano pozycje testowe i zbadano strukturę wewnętrzną kwestionariusza. Test sferyczności Bartletta ponownie był istotny na poziomie $p < 0,001$, $\chi^2 = 5148,82$, zaś wskaźnik KMO wyniósł 0,94, co znowu było znakomitym wynikiem. Dodatkowo analiza przekątnej *Macierzy przeciwobrazów korelacji* potwierdziła spełnienie kryterium wartości indywidualnych KMO dla każdego twierdzenia z osobna (wartości te powinny być większe od 0,5 [Field 2009: 647]). Dla poszczególnych twierdzeń wartości KMO wahały się od 0,889 (twierdzenie 7: „Obawiałbym/abym się, że taki uczeń mógłby mnie napastować seksualnie, próbować całować albo dotykać w intymne miejsca”) do 0,962 (twierdzenie 29: „Obecność takich uczniów w „normalnej” szkole powoduje, że duża część środków finansowych jakimi szkoła dysponuje musi być przeznaczana dla nich, w związku z tym dla pozostałych jest znacznie mniej”).

W wyniku przeprowadzonej ponownie EFA wyodrębniono czteroczynnikową strukturę wyjaśniającą 59,94% wariancji, co ilustruje tabela 1. Każdy z tych czynników osiągnął wartość własną większą niż 1 [Field 2009: 640], co spełnia kryterium Kaisera-Guttmana. Jak widać w tabeli 1 największy udział wnoszą czynnik 1 (41,22%), pozostałe czynniki wyjaśniają łącznie nieco ponad 18% wariancji lęku przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 1. Wartości własne i całkowita wyjaśniona wariancja przez wyodrębnione czynniki przed i po rotacji

Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
ogółem	% wariacji	% skumulowany	ogółem	% wariacji	% skumulowany
12 367	41 223	41 223	5 310	17 700	17 700
2 883	9 610	50 832	4 359	14 529	32 229
1 460	4 867	55 699	4 258	14 193	46 421
1 273	4 243	59 942	4 056	13 520	59 942

Źródło: opracowanie własne.

Ładunki czynnikowe dla poszczególnych pozycji testowych zaprezentowane zostały w tabeli 2. Dla zwiększenia ich czytelności w tabeli umieszczone zostały jedynie wartości większe niż 0,45, a te które wchodzą w skład poszczególnych czynników, wyróżnione.

Tabela 2. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji testowych po rotacji dla ostatecznej wersji kwestionariusza

Pozycja testowa	Składowa			
	1	2	3	4
lęk3: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń, jeśli zaprosiłbym go do swojego domu, mógłby zrobić krzywdę mnie albo moim bliskim (uderzyć, kopnąć, opluć)	.817			
lęk4: Obawiałbym/abym się, że taki kolega, jeśli zaprosiłbym go do swojego domu, mógłby zniszczyć moje meble, urządzenia elektroniczne itp.	.773			
lęk2: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń mógłby w szkole niszczyć jakieś moje przedmioty	.728			
lęk7: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń mógłby mnie napastować seksualnie, próbować całować albo dotykać w intymne miejsca	.723			
lęk6: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń może się obnażać przy innych	.723			
lęk1: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń mógłby mnie pobić, popchnąć, zranić ostrym narzędziem	.683			
lęk5: Obawiałbym/abym się, że taki kolega, jeśli poszlibyśmy razem na imprezę, mógłby kogoś pobić, a potem mnie oskarżano by, że nic nie zrobiłam(em)	.659			
lęk8: Obawiałbym/abym się, że taki uczeń mógłby mnie podglądać w ubikacji	.609			
lęk14: Obawiałbym/abym się siedzenia w ławce z takim uczniem	.472			
lęk20: Obawiałabym/abym się, że program wycieczki szkolnej musiałby być ograniczony, bo przecież taki uczeń nie wszędzie może pójść		.666		

Pozycja testowa	Składowa			
	1	2	3	4
lęk12: Bałbym/abym się, że taki kolega mógłby się niewłaściwie zachowywać w miejscach publicznych i ludzie myśleliby, że ja też taka/taki jestem		.633		
lęk11: Taki uczeń mógłby się do mnie „kleić” „przyczepiać” chociaż bym nie miał/a ochoty na kontakt z nim	.465	.593		
lęk19: Obawiałbym /abym się, że na wycieczce szkolnej musielibyśmy pilnować takiego ucznia zamiast się bez troski bawić		.588		
lęk9: Bałbym/abym się, że taki uczeń mógłby mnie oskarżać o coś, czego nie zrobiłam/em		.581		
lęk22: Obawiałbym/abym się, że pewnie trzeba byłoby takiemu koledze pomagać w utrzymaniu higieny, w łazience, toalecie i mogłoby „paść na mnie”		.576		
lęk10: Nie wiedziałbym/abym jak z takim uczniem rozmawiać		.530		
lęk25: Obawiałbym/abym się, że taki kolega w klasie rozpraszałaby uwagę pozostałych uczniów i trudniej byłoby się skupić na nauce		.500		
lęk23: Obawiałbym/abym się, że pewnie trzeba byłoby takiemu koledze pomagać w nauce szkolnej i mogłoby „paść na mnie”		.450		
lęk18: Obawiałbym/abym się, że gdyby do mojej klasy uczęszczał taki uczeń, ludzie mogliby myśleć, że to jakaś gorsza klasa			.759	
lęk17: Obawiał(a)bym się, że na wycieczce szkolnej ludzie patrzyliby na kolegę z niepełnosprawnością intelektualną i myśleliby, że my wszyscy jesteśmy tacy			.757	
lęk16: Ktoś musiałby siedzieć z takim uczniem i mogłoby „paść na mnie”, co obniżyłoby moją pozycję w klasie			.710	
lęk15: Jeśli w klasie byłby taki uczeń, znajomi mogliby plotkować, że chodzę do jakiejś innej, nienormalnej szkoły			.686	
lęk13: Bałbym/abym się zaprzyjaźnić z takim uczniem, bo inni mogliby uważać, że ja też taki/a jestem			.550	
lęk28: Tacy uczniowie nie powinni być w jednej szkole z „normalnymi”, bo mniej się od nich wymaga, a to demoralizuje pozostałych				.742
lęk26: Tacy uczniowie nie powinni być w jednej szkole z „normalnymi”, bo to obniża poziom nauczania				.716
lęk27: Tacy uczniowie nie powinni być w jednej szkole z „normalnymi”, bo to obniża prestiż szkoły				.675
lęk29: Obecność takich uczniów w „normalnej” szkole powoduje, że duża część środków finansowych jakimi szkoła dysponuje musi być przeznaczona dla nich, w związku z tym dla pozostałych jest znacznie mniej				.587
lęk21: Przebywając z osobą z niepełnosprawnością intelektualną tracę swój czas, nic w zamian nie zyskując				.532
lęk30: Dla takich uczniów najlepszym rozwiązaniem są szkoły specjalne				.507
lęk24: Obawiałabym/abym się, że na zajęciach z wychowania fizycznego taki uczeń przeszkadzałaby w grach/zabawach zespołowych, przez co obniżyłyby się także moje osiągnięcia sportowe			.452	.494

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane składowe lęku przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną zostały określone w następujący sposób:

Czynnik 1: Lęk przed agresją ze strony osób/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Człowiek posiada instynkt chronienia własnego życia i zdrowia. Źródła zagrożeń tych wartości są różne, część z nich może stwarzać drugi człowiek. Większość zachowań ludzkich jest w większym lub w mniejszym stopniu przewidywalna, jednak nie wszystkie. Jeśli wygląd czy zachowanie napotkanego człowieka odbiega znacząco od norm utrwalonych w danej przestrzeni społecznej, może stawać się źródłem lęku. Twierdzenia wchodzące w skład tej podskali, odnoszą się do takich sytuacji i dotyczą:

- a) lęku przed agresją fizyczną osoby z niepełnosprawnością intelektualną (twierdzenia: 3, 4, 2, 5, 1, 14);
- b) lęku przed agresją seksualną ze strony takiej osoby (twierdzenia: 7, 6, 8).

Czynnik 2: Lęk przed obniżeniem poziomu własnego funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego.

Nawiązanie i rozwijanie kontaktów z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną jest sytuacją nietypową, bo rzadką, w porównaniu z zakresem innych kontaktów rówieśniczych. Ta nietypowość może generować lęki przed koniecznością zmiany własnego funkcjonowania w pełnionej roli ucznia, wiążącej się z obniżeniem jakości tego funkcjonowania. W proponowanej skali zestaw twierdzeń obejmuje:

- a) lęk przed dodatkowymi obciążeniami w roli ucznia i kolegi (twierdzenia: 19, 22, 23);
- b) lęki przed obniżeniem efektów (jakości) własnego funkcjonowania w roli ucznia i kolegi (twierdzenia: 20, 12, 11, 9, 10, 25).

Czynnik 3: Lęk przed naznaczeniem siebie i swojej szkoły ze względu na współbycie z osobą z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej.

Człowiek jest postrzegany w dużym stopniu poprzez środowisko, w którym przebywał lub przebywa nadal. Pozycję nadaje rodzina, ale także i szkoła [por. Kwieciński 2007], a w życiu dorosłym środowisko pracy. Związany z tym naznaczeniem lęk może mieć charakter:

- a) bezpośredni – lęk przed naznaczeniem własnej osoby z racji wspólnej nauki z osobą z niepełnosprawnością intelektualną (traktują o tym twierdzenia: 16, 13);
- b) pośredni – lęk przed naznaczeniem szkoły, co przełoży się na naznaczenie uczniów (wyrażony w twierdzeniach: 18, 17, 15).

Czynnik 4: Lęk przed negatywnymi konsekwencjami upowszechniania się edukacji włączającej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Włączanie w nurt ogólny uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinno być korzystne dla obydwu integrowanych grup, a przynajmniej nie wpływać negatywnie na sytuację którejkolwiek z nich. Podskala nr 4 mierzy poziom akceptacji dla wspólnej nauki z uczniami, którzy przez ostatnie stulecie byli izolowani w placówkach specjalnych, a wcześniej – w większości wykluczani z systemu edukacyjnego. Sprawdza:

- a) lęk wygenerowany utrzymywaniem się stereotypu, że miejsce ucznia z niepełnosprawnością intelektualną jest w szkole specjalnej (twierdzenia: 27, 30),
- b) lęk przed obniżeniem własnych szans rozwoju i kompetencji nabywanych w szkole włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (twierdzenia: 21, 24, 29, 28, 26).

Moc dyskryminacyjna obliczona jest jako korelacja między odpowiedziami na pytania a wynikiem globalnym oraz dla poszczególnych skal kwestionariusza. Poszczególne wartości znajdują się w tabeli 3.

Tabela 3. Moc dyskryminacyjna pytań skali Lęku przed Osobami z Niepełnosprawnością Intelektualną

Nr twierdzenia i nazwa czynnika	M	SD	r_s – dla podskal	r_s – dla całości
Czynnik 1: Lęk przed agresją ze strony osób/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną				
Lęk1	2,79	1,193	0,659	0,453
Lęk2	2,78	1,126	0,792	0,664
Lęk3	2,81	1,173	0,857	0,675
Lęk4	2,77	1,174	0,831	0,668
Lęk5	2,69	1,168	0,750	0,656
Lęk6	2,78	1,123	0,769	0,600
Lęk7	2,65	1,206	0,755	0,570
Lęk8	2,67	1,142	0,722	0,632
Lęk14	2,68	1,163	0,690	0,702
Czynnik 2: Lęk przed obniżeniem poziomu własnego funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego				
Lęk9	2,93	1,178	0,673	0,608
Lęk10	3,02	1,235	0,646	0,576
Lęk11	3,24	1,122	0,699	0,640
Lęk12	2,92	1,185	0,740	0,684
Lęk19	2,98	1,210	0,742	0,679
Lęk20	3,09	1,234	0,736	0,641

Nr twierdzenia i nazwa czynnika	<i>M</i>	<i>SD</i>	r_s – dla podskal	r_s – dla całości
Lęk22	2,90	1,206	0,686	0,598
Lęk23	2,63	1,173	0,689	0,673
Lęk25	3,06	1,209	0,707	0,652
Czynnik 3: Lęk przed naznaczeniem siebie i swojej szkoły ze względu na współbycie z osobą z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej				
Lęk13	2,56	1,104	0,793	0,739
Lęk15	2,44	1,136	0,772	0,561
Lęk16	2,47	1,161	0,822	0,622
Lęk17	2,36	1,116	0,823	0,609
Lęk18	2,41	1,131	0,820	0,599
Czynnik 4: Lęk przed negatywnymi konsekwencjami upowszechniania się edukacji włączającej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną				
Lęk21	2,36	1,097	0,769	0,702
Lęk24	2,54	1,238	0,755	0,654
Lęk26	2,56	1,257	0,825	0,725
Lęk27	2,27	1,079	0,777	0,625
Lęk28	2,63	1,220	0,837	0,692
Lęk29	2,67	1,155	0,759	0,617
Lęk30	3,37	1,313	0,685	0,595

$p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Najniższy wynik korelacji z wynikiem globalnym osiągnęło twierdzenie 1 – 0,453. Dla pozostałych pytań współczynniki korelacji wahały się pomiędzy 0,561 a 0,739. Wyniki korelacji poszczególnych czynników z twierdzeniami wchodzącymi w ich skład znajdują się w przedziałach: czynnik 1 – 0,659-0,857, czynnik 2 – 0,646-0,742, czynnik 3 – 0,772-0,823, a czynnik 4 – 0,685-0,837. We wszystkich przypadkach współczynniki korelacji były istotne statystycznie. Można zatem powiedzieć, że tak wysokie współczynniki wskazują na ich wysoką moc dyskryminacyjną [por. Brzeziński 2006: 513].

Tabela 4. Analiza rzetelności Skali Lęku przed Osobami z Niepełnosprawnością Intelektualną

Nr twierdzenia i nazwa czynnika	Alfa po usunięciu pozycji	Alfa
Czynnik 1: Lęk przed agresją ze strony osób/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną		0,907
Lęk1	0,906	
Lęk2	0,894	
Lęk3	0,888	
Lęk4	0,890	
Lęk5	0,898	
Lęk6	0,896	
Lęk7	0,898	
Lęk8	0,900	
Lęk14	0,903	
Czynnik 2: Lęk przed obniżeniem poziomu własnego funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego		0,871
Lęk9	0,860	
Lęk10	0,864	
Lęk11	0,857	
Lęk12	0,853	
Lęk19	0,853	
Lęk20	0,854	
Lęk22	0,859	
Lęk23	0,859	
Lęk25	0,857	
Czynnik 3: Lęk przed naznaczeniem siebie i swojej szkoły ze względu na współbycie z osobą z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej		0,865
Lęk13	0,841	
Lęk15	0,850	
Lęk16	0,832	
Lęk17	0,830	
Lęk18	0,832	
Czynnik 4: Lęk przed negatywnymi konsekwencjami upowszechniania się edukacji włączającej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną		0,886
Lęk21	0,868	
Lęk24	0,872	
Lęk26	0,860	
Lęk27	0,867	
Lęk28	0,858	
Lęk29	0,870	
Lęk30	0,886	
Współczynnik ogólny		0,950

Źródło: opracowanie własne.

Analiza rzetelności kwestionariusza ustalona została na podstawie współczynnika α Cronbacha. Jak przedstawiono w tabeli 4 współczynnik α dla całego kwestionariusza wynosi 0,95. Ocena wewnętrznej spójności dokonana została również dla każdego z czterech czynników, których wartości mieszczą się w przedziale 0,865-0,907. Zarówno w przypadku całego kwestionariusza, jak i poszczególnych czynników uznać należy, że otrzymane wyniki wskazują na wysoką zgodność wewnętrzną [por. Brzeziński 2006: 506; Field 2009: 681].

W kolejnym etapie obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy podskalami Łęku przed Osobami z Niepełnosprawnością Intelktualną oraz jej wynikiem ogólnym (tabela 5).

Tabela 5. Współczynniki korelacji r-Pearsona podskal i wyniku ogólnego Skali Łęku przed Osobami z Niepełnosprawnością Intelktualną

Skale LONI	Skala 1	Skala 2	Skala 3	Skala 4	Wynik ogólny
Skala 1	–				
Skala 2	0,666	–			
Skala 3	0,480	0,645	–		
Skala 4	0,532	0,727	0,691	–	
Wynik ogólny	0,823	0,910	0,776	0,853	–

$p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 5 najsilniejsze zależności wystąpiły pomiędzy wszystkimi czynnikami a wynikiem ogólnym kwestionariusza ($r = 0,776$ – $r = 0,910$). Korelacja między poszczególnymi czynnikami wykazała, że najsilniejsza korelacja zachodzi między czynnikiem 4 a czynnikiem 2 ($r = 0,727$) i czynnikiem 3 ($r = 0,691$).

Dyskusja wyników i wnioski dla praktyki pedagogicznej

Wiele badań, także prowadzonych w krajach o dłuższych niż w Polsce tradycjach integracyjnych ujawnia różne symptomy postaw negatywnych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym zachowania ograniczające ich samodzielność [Gething, Wheeler 1992; Antonak, Harth 1994, za: Morin i in. 2013: 281]. Z kolei badania Lau i Cheunga [1999] przeprowadzone na populacji dorosłych wykazały, że ludzie woleli zachowywać pewien dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną i byli niechętni do rozmowy lub pracy z nimi oraz woleliby nie mieć ich jako sąsiadów. Ujawniane są także reakcje podejrzliwo-

ści, a nawet wrogości wobec idei integracji osób z ograniczeniami [Yazbeck i in. 2004]. Takie negatywne postawy mają swe źródła w zakłopotaniu i niepewności jak postępować w obecności osoby niepełnosprawnej [Gilmoreet i in. 2003; McCaughey, Strohmmer 2005]. Brak wiedzy nasila negatywne emocje w tym strach i litość wobec tych osób [Findler i in. 2007, za: Morin i in. 2013: 281]. Niektórzy autorzy wyraźnie podkreślają, że niechęć do interakcji z osobami z niepełnosprawnością intelektualną może wynikać z dyskomfortu i lęku [Pettigrew, Tropp 2006]. Inni sugerują, że kluczowym sposobem zwiększania szans sukcesów integracyjnych powinno być zmniejszanie lęku związanego z interakcjami z osobami z niepełnosprawnością intelektualną [Scior 2011: 2178]. Takie działania wymagają rzetelnych diagnoz, w czym pomocna będzie opracowana przez nas Skala Lęku przed Osobą z Niepełnosprawnością Intelektualną, wzbogacająca zasób narzędzi diagnozujących bariery ich integracji. Zaprezentowana w tym artykule Skala dotyczy lęków ujawniających się w edukacji integracyjnej. W oparciu o dotychczasowe ustalenia literaturowe przyjęto, że niechętnie nastawienia do takich osób mogą być osłabiane poprzez wzajemne kontakty pozwalające się bliżej poznawać, co przynosi najlepsze efekty we wcześniejszych okresach życia. Wspólne przebywanie eliminuje obawy przed „innością”, także tą wiążącą się z niepełnosprawnością intelektualną [Beh-Pajoooh 1991; Hudson-Allez, Barrett 1996, za: Scior 2011: 2178].

Dla projektowania programów prointegracyjnych istotne jest nie tylko poznawanie natężenia lęku przed osobami z niepełnosprawnością, ale i konkretyzowanie, czego te lęki dotyczą w większym a czego w mniejszym stopniu. Proponowana Skala uwzględnia cztery grupy czynników mogących generować lęki w środowisku szkolnym. Pierwsza grupa obejmuje stereotypowe przewidywania wzmożonej agresji osób z niepełnosprawnością intelektualną, druga – obawy przed obniżeniem poziomu własnego funkcjonowania psychospołecznego, trzecia – zagrożenie naznaczeniem siebie i swojej szkoły piętnem „inności”, a czwarta dotyczy obaw przed szeroko rozumianymi „kosztami” społecznymi upowszechniania się edukacji integracyjnej. Poszczególne stwierdzenia każdej z tych skal częściowych pozwalają na uszczegółowienie źródeł zagrożenia. Już samo ich dokładne poznawanie w kontekście z jednej strony funkcjonujących stereotypów, a z drugiej – rzetelnych ustaleń naukowych – pozwala na zmniejszanie napięcia, co przekłada się na większą gotowość do bezpośredniego kontaktu. Jednak uzyskiwanie bardziej widocznych efektów wymaga przygotowania i wdrażania konkretnych programów prointegracyjnych uwzględniających rozpraszanie niepokojów w zakresach, w których ujawniają się one najmocniej.

Skala Lęku przed Osobą z Niepełnosprawnością Intelektualną w obecnej jej postaci jest narzędziem pomiaru wyłącznie w populacjach uczniów. Jednak opierając się na jej strukturze można przygotowywać kolejne skale diagnozujące takie

lęki w innych środowiskach. Źródła tych lęków są podobne wśród młodzieży i dorosłych. I tak np. lęki oparte na stereotypowym przypisywaniu osobom z niepełnosprawnością intelektualną nasilonej agresji nie są warunkowane przedziałami wiekowymi czy rodzajem środowiska. Lęki przed ograniczeniami własnych szans życiowych czy też przed doznawaniem konsekwencji naznaczenia również będą dotyczyły środowiska pracy czy sąsiedztwa. Przy odpowiedniej zmianie treści poszczególnych stwierdzeń może się okazać, że podobne skale będą dobrym narzędziem diagnozy barier procesów integracyjnych w różnych populacjach tworzących różne obszary współfunkcjonowania osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych.

Bibliografia

- Beaulieu-Bergeron R., Morin D. (2016), *A Qualitative Investigation of Fifth- and Sixth-grade Students' Attitudes towards Intellectual Disability*, „International Journal of Disability, Development and Education”, 63(5): 514–528.
- Borowska T. (1998), *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa.
- Brzeziński J. (2006), *Metodologia badań psychologicznych* (5. wyd.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2019a), *Gotowość do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3: 56–74.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2019b), *Gotowość młodzieży do integracji szkolnej z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną*, UMCS, Lublin.
- Chodkowska M., Szabała B. (2012), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, UMCS, Lublin.
- Cohen J. (1992), *A power primer*, „Psychological Bulletin”, 112(1): 155–159.
- Curran J. M. (1998), *College Students' Attitudes towards Mental Retardation: A Pilot Study*, „Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association” 106th, San Francisco, August 14–18.
- Curran J. M. (1999), *Changing Attitudes toward People with Mental Retardation: Effects of Extended Contact within a Changing Social Context*, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, April 15–18.
- Domagała-Zyśk E. (2018), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013-2017*, MEN, Warszawa.
- Field A.P. (2009), *Discovering statistics using SPSS: And sex, drugs and rock „n” roll*, SAGE Publications, Los Angeles.
- Gajdzica Z. (2015), *Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odślonach – o drogach i bezdrożach zaspokajania potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 20(1): 161–170.
- Głodkowska J. (2009), *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum”, 2(13): 5–8.
- Górniak J. (1998), *Analiza czynnikowa i analiza głównych składowych*, „Ask: Research and Methods”, 7: 83–102.

- Jardzioch, A.B. (2017), *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 3: 193–205.
- Kępiński A. (1973), *Psychopatologia nerwic*, PZWL, Warszawa.
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Kozielecki J. (1977), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007), *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka”, 4: 35–42.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001), *Lęk społeczny*, GWP, Gdańsk.
- Morin D., Crocker A.G., Beaulieu-Bergeron R., Caron J. (2013), *Validation of the attitudes toward intellectual disability – ATTID questionnaire*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 57, 3: 268–278.
- Morin D., Rivard M., Crocker A.G., Boursier C.P., Caron J. (2013), *Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 57, 3: 279–292.
- Potoczek A. (1997), *Lęk napadowy. Najnowsze koncepcje etiologiczne i diagnostyczne*, „Psychiatria Polska”, 4: 437–448.
- Rachman S. (2005), *Zaburzenia lękowe*, GWP, Gdańsk.
- Scior K. (2011), *Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review*, „Research in Developmental Disabilities”, 32: 2164–2182.
- Siperstein G.N., Romano N., Mohler A., Parker R. (2006), *A national survey of consumer attitudes towards companies that hire people with disabilities*, „Journal of Vocational Rehabilitation”, 24: 3–9.
- Statystyczny drogowskaz: Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii (I)* (2007), Bedyńska S., Brzezicka A. (red.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, 4: 127–139.
- Trochimiak B. (2015), *Terapia dydaktyczna a rozpoznawanie edukacyjnych potrzeb uczniów*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2(28): 55–65.
- Wieczorkowska G., Wierziński J. (2007), *Statystyka: Analiza badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wiszejko-Wierzbicka D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 3(4): 71–86.