

# ULOGA PROSOCIJALNOSTI, EMPATIJE I SOCIOMETRIJSKOG STATUSA UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA U SOCIJALIZACIJI UČENIKA S TEŠKOĆAMA

ALDO ŠPELIĆ, ĐENI ZULIANI

Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, Hrvatska

Primljeno: 4.10.2012.

Izvorni znanstveni rad

UDK: 376

Autor za dopisivanje: Dr.sc. Aldo Špelić, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Nazorova 4, Pula, Hrvatska; e-mail: [aspelic@unipu.hr](mailto:aspelic@unipu.hr)

**Sažetak:** Istraživanje specifičnosti obrazovne integracije određeno je pitanjem uloge prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u međusobnom prihvaćanju i odbijanju učenika sa i bez teškoća u razvoju u integracijskim razrednima. Cilj je ispitati (1) uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u našem uzorku integracijskih razreda, te (2) značenja prosocijalnosti, empatije (empatijska briga i uživanje) i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u međusobnom prihvaćanju i odbijanju učenika sa i bez teškoća u razvoju. Istraživanje je provedeno u četrnaest četvrtih integracijskih razreda u osnovnim školama u Puli i okolici koje je obuhvatilo učenike s teškoćama ( $N=19$ ) i tipičnog razvoja ( $N=189$ ) prosječne dobi  $M=10,71$  ( $sd=0,48$ ).

Dobiveni rezultati na našem uzorku ukazuju nisku razinu socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim razredima, od njih devetnaest jedanaest predstavljaju 'zvijezde odbijanja'.

Kod učenika tipičnog razvoja obzirom na odbijanje učenika s teškoćama dobivena je značajna razlika u empatijskoj brizi u interakcijskom efektu s razinom njihove prosocijalnosti. Tako se odbijanje učenika tipičnog razvoja visoke prosocijalnosti može obrazložiti njihovom nižom razinom empatijske brige. Ovi rezultati govore u prilog važnosti empatijske brige kao intrinzičnog motiva prosocijalnog ponašanja tipičnih učenika u razvoju bliskih odnosa sa učenicima s teškoćama. U odnosu na one koji odbijaju, učenici tipičnog razvoja koji biraju učenike s teškoćama imaju niži sociometrijski status, odnosno sami su loše prihvaćeni u tim integracijskim razredima.

Kod učenika s teškoćama u njihovom odbijanju i prihvaćanju posebnu važnost ima sociometrijski status učenika tipičnog razvoja, tako učenike koji oni biraju karakterizira viša, dok one koje odbijaju niža razina sociometrijskog statusa. Posebno je važno zapažanje da učenici s teškoćama biraju one učenike koje karakterizira niža razina empatije i empatijske brige.

Dobiveni rezultati ukazuju da prosocijalnost, empatijska briga i sociometrijski status učenika tipičnog razvoja predstavljaju važne varijable koje na različite načine sudjeluju u izgradnji odnosa učenika sa i bez teškoća u integracijskim razredima.

**Ključne riječi:** prosocijalnost, empatija, sociometrijski status, obrazovna integracija, rana školska dob.

## UVOD

Koncept integracije u našem školstvu prisutan je već tridesetak godina, povezano s pojavom zakonskih propisa o osnovnoškolskom obrazovanju iz 1980. godine. Međutim, u aktualnom stanju našeg obrazovnog sustava možemo prepoznati veoma male promjene i pomake kroz ovo prošlo razdoblje te ga ujedno možemo okarakterizirati kao početno i eksperimentalno u razvoju ovog koncepta. Ovo

stanje se bitno ne razlikuje od onog u drugim europskim državama. Kako zapažaju Dyson i suradnici (2004), Farrella, Polata i Hutchesona (2004) u pregledu aktualnog stanja obrazovne integracije u europskim državama promjene su uglavnom u najvećem dijelu prisutne u državnim i pravnim dokumentima u kojima se zastupa i podupire sam koncept. Također, u pregledu literature može se zapažati dominacija radova koji promoviraju koncept

integracije kroz obradu *pitanja procesa i principa*, dok je istovremeno veoma mali broj radova koji se bave pitanjem *posljedica* ovog novog pristupa za djecu sa i bez teškoća u razvoju i koji istražuju udio *psiholoških i razvojnih varijabli* u tom procesu.

U pregledu istraživanja obrazovne integracije možemo zapaziti, poput Dysona i suradnika (2004), da su dobiveni rezultati *veoma kompleksni i kontradiktorni*. Razlog tome možemo naći u samoj organizaciji istraživanja koja se uglavnom baziraju na opažanjima i procjenama učitelja te na intervjuima učenika. Možemo uočiti veoma mali broj onih koji koriste standardizirane upitnike primijenjene na učenicima s i bez teškoća u razvoju. Kontradiktornost rezultata, također, možemo objasniti i različitošću uzorka koji mogu biti određeni različitim vidovima poteškoća tih učenika kao i brojem onih koji su uključeni u pojedine integracijske razrede.

U malom broju istraživanja obrazovne integracije dominantno područje interesa je povezano s pitanjima utjecaja obrazovne integracije na *akademsko postignuće* tipičnih učenika, odnosno koliko prisutnost učenika s teškoćama u razrednim sredinama ometa i umanjuje njihovo obrazovno postignuće. Obzirom na pitanje koliko prisutnost učenika s teškoćama u učenju, lakom mentalnom retardacijom i poremećajima u ophođenju umanjuje *razinu usvojenog znanja* ostalih učenika rezultati istraživanja upućuju na zaključak da nema razlike na području *opće razine znanja* (Affleck i sur., 1988; Sharpe, York i Knight, 1994; Tapasak i Walther-Thomas, 1999) kao i na području *usvojenosti čitanja, pisanja, rječnika i matematike* (Sharpe i sur., 1994; Hunt i sur., 1994; Saint-Laurent i sur., 1998) između učenika u integracijskim i neintegracijskim razredima. Također, interes je bio usmjeren na istraživanje pojave negativnih promjena u ponašanju učenika s teškoćama kao posljedicu same integracije, što na temelju procjene učitelja nije zabilježeno (Tapasak i Walther-Thomas, 1999).

Iako je primarni zadatak obrazovne integracije omogućiti djeci s teškoćama da se tijekom obrazovnog procesa uključe u opće društvene tokove i procese, veoma je malo istraživanja koja nude odgovore o varijablama povezanim s pitanjem uspješnosti socijalizacije te djece. Tako

istraživanja socijalizacije učenika s teškoćama govore o njihovom većem *razvoju socijalnih vještina* jednako kao kod učenika tipičnog razvoja što je praćeno i većim *osjećajem prihvaćenosti* (D'Alonzo i sur., 1997). Kroz intervju učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima dobiveni su rezultati o njihovom većem *razumijevanju fizičkih i ponašajnih razlika te stanja i osjećaja djece s teškoćama* (Biklen i sur., 1989). Također su i drugi autori temeljem svojih istraživanja zaključili o pozitivnim promjenama kod učenika tipičnog razvoja i to u slijedećim aspektima: *stavovima o različitosti* povezanih s većim *prihvaćanjem, razumijevanjem i tolerancijom* prema različitosti u odnosu na one učenike koji nisu imali takvo iskustvo i kod kojih su dominirali uobičajeni stereotipni stavovi i niža razina tolerancije prema različitosti (Capper i Pickett, 1994; Fisher i sur., 1998; York i sur., 1992). Osim tih pozitivnih promjena u vidu većeg *emocionalnog razumijevanja i prihvaćanja drugih* dobiveni su rezultati većeg *samopouzdanja* tipičnih učenika u integracijskim u odnosu na one u neintegracijskim razredima (Shevlin i O'Moore, 2000).

U istraživanju je obrazovne integracije učenika s teškoćama posebna važnost dana *razvoju prijateljstva* između učenika sa i bez teškoća u razvoju. Uspostava takvih prijateljstava pokazala se važnom za razvoj *osjećaja socijalne uključenosti, većeg samopoštovanja i sigurnosti* učenika s teškoćama (Staub i sur., 1994). Razvoj takvih prijateljstava pokazalo se važno i za ostale učenike tipičnog razvoja. Tako je kroz iskustvo pomaganja i jednako tako iskustvo ovladavanja osjećajima nemoći i ograničenja potaknutim takvim odnosima imalo pozitivan utjecaj na emocionalni razvoj *self-koncepta, socijalnog rasuđivanja, emocionalnog prihvaćanja, tolerancije različitosti te veće socijalne kompetentnosti* (Murray-Seegerta, 1989; Shevlin i O'Moore, 2000).

Na osnovi ovih rezultata istraživanja može se zaključiti da uključivanje djece s teškoćama u 'mainstream' škole nema neke posebno negativne posljedice na ponašanje učenika s teškoćama kao ni na akademsko postignuće učenika tipičnog razvoja te ujedno da postoji dobrobit u vidu razvoja pozitivnih stavova ostalih učenika prema onima

s teškoćama u razvoju što rezultira njihovim većim osjećajem prihvaćenosti čime se podržava *politika uključivanja* djece s teškoćama u redovnu osnovnoškolsku izobrazbu (Dyson i sur., 2004). Međutim, u pregledu istraživanja obrazovne integracije susrećemo se i sa *drugачijim*, odnosno čak *kontradiktornim rezultatima*. Tako, pravu sliku problema socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim sredinama možemo naći u *istraživanjima sociometrijskog statusa* (Hoyle i Serafica, 1988; Pope i sur., 1991; Žic i Igrić, 2001; Laws i Kelly, 2005; Gazelle 2008; Špelić i sur., 2009; 2013; Aguiar i sur., 2010; Špelić i Zuliani, 2011) koja pokazuju *neprihvaćenost i nizak sociometrijski status* učenika s teškoćama u odnosu na ostale učenike tipičnog razvoja.

Kroz prethodno spomenute radove stječe se dojam da je uključivanje djece s teškoćama u razredne sredine koje imaju pozitivan stav prema njihovoj različitosti i specifičnosti dovoljno za pozitivno integracijsko postignuće. U tim prezentiranim radovima prisutna je veoma mala usmjerenost na pitanje varijabli koje se nalaze u osnovi tih pozitivnih rezultata. Tako susrećemo mali broj radova u kojima se pozitivni rezultati interpretiraju u zavisnosti o načinima pristupa učitelja i pripreme učenika za uspostavljanje interakcije s učenicima s teškoćama. U tom smislu pojedini autori (Hoyle i Serafica, 1988; Murray-Seegert, 1989; D'Alonzo i sur., 1997; Jellison, 2002) prepoznaju važnost udjela učitelja u *pripremi učenika za nove oblike odnosa* naglašavajući da *pozitivne promjene* kod učenika sa i bez teškoća u razvoju *nisu i ne mogu biti rezultat slučajnog događanja*. U aktivnostima učitelja naglašava se zadatak informiranja učenika o pojedinim specifičnostima i poteškoćama učenika s posebnim potrebama (Staub i sur., 1994) i ujedno organiziranje specifičnih zajedničkih grupnih zadataka i aktivnosti, koje iniciraju i potiču interakciju između učenika s i bez teškoća (Hendrickson i sur., 1996; Žic, 2002).

Ovi rezultati ukazuju na potrebu daljnjeg proširenja istraživanja u vidu ispitivanja uloge različitih varijabli koje determiniraju uspješnost procesa obrazovne integracije. U odnosu na prethodne, u ovom radu posebna je važnost, obzirom na proces obrazovne integracije, dana varijablama

*prosocijalnosti, empatije i uspješnosti socijalizacije* učenika tipičnog razvoja. U opservaciji integracijskih razreda pojedini autori (Blackmon i Dembo, 1983) zapažaju da je uspješnost integracijskog procesa povezana sa razinom socijalnih vještina, odnosno razinom *prosocijalnog ponašanja učenika tipičnog razvoja*. Utoliko u središtu ovog istraživanja nalazi se *prosocijalno ponašanje* učenika tipičnog razvoja koje možemo definirati kao svojevremeno i namjerno ponašanje koje ima pozitivne posljedice za druge (Eisenberg i Miller, 1987). U ovoj definiciji naglasak je na pomaganju, davanju, zaštiti i drugim oblicima ponašanja usmjerenih na dobrobit drugih ali ne i na motivima tih nesebičnih aktivnosti. Uvođenjem pitanje motiva takvog ponašanja važnost dobiva razlikovanje prosocijalnosti i altruizma koje mnogi autori koriste kao sinonime. Tako prosocijalnost predstavlja ponašanje kojim se pomaže drugima, ali koje istovremeno može imati i neku dobit za one koji pomažu, dok altruizam predstavlja ono ponašanje kojim se pomaže drugima bez osobne dobiti ili čak uz neka osobna odricanja (Staub, 1978), čime je altruizam shvaćen kao motiv prosocijalnog ponašanja (Wilson, 2005; Durkin, 2006; Eisenberg i Miller, 1987).

U analizi motiva prosocijalnog ponašanja učenika u integracijskim razredima prije svega se susrećemo s razvojem moralnih stavova i *socijalne odgovornosti* (Blackmon i Dembo, 1983) u čemu posebnu važnost imaju učitelji koji kroz pozitivnu razrednu atmosferu promoviraju takvo socijalno poželjno ponašanje u integracijskim razredima. Međutim, osim zahtjeva razredne sredine za pojedinim socijalno poželjnim oblicima ponašanja za prosocijalno ponašanje u integracijskim razredima važnu ulogu trebala bi imati i *empatija kao intrinzična motivacija* takvog ponašanja.

Mnogi autori prepoznaju da empatijski doživljaji emocionalnih stanja druge osobe mogu motivirati pojedince na pomaganje, žrtvovanje i odricanje povezano s činjenjem dobrobiti ili smanjenjem nevolje druge osobe (Krebs, 1987; Batson, 1991; Blum, 1980; Eisenberg i Miller, 1987; Staub, 1980; Rushton, 1980). Time je naglašena pozitivna povezanost prosocijalnog ponašanja i empatijske brige (Eisenberg i sur., 1989.; Hoffman, 1991; Miller i sur., 1996). Međutim, ispitivanje uloge empatije

tipičnih učenika u integracijskim razredima nije obuhvaćena u dosadašnjim istraživanjima. Potvrda o važnoj ulozi empatije, posebno empatijske brige, učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima dobivena je u našim ranijim istraživanjima u vidu pozitivne povezanosti prihvaćenosti učenika s teškoćama i razine empatijske brige tipičnih učenika (Špelić i Zuliani, 2011) i to posebno u muškom uzorku (Špelić i sur., 2009). U tim radovima naglašena je važnost daljnjeg istraživanja uloge i udjela empatije u prosocijalnom ponašanju tipičnih učenika u integracijskim razredima i ujedno potreba uvođenja programa koji bi bili usmjereni na razvoj njihovih empatijskih aspekata.

Istraživanje integracijskih procesa u prvim razredima osnovnoškolskog obrazovanja u kojima je naglasak na razvoju empatijskog kapaciteta tipičnih učenika ima posebnu važnost obzirom na specifičnosti njihove dobi. Upravo u razdoblju rane školske dobi s razvojem operacionalnog mišljenja započinje usmjerenost na druge i razvoj njihovih empatijskih sposobnosti. U tom razdoblju oslobađanjem od ranije prisutne pre-operacionalne egocentričnosti započinje razvoj razumijevanja i usmjerenosti na stanja drugih u njihovoj sredini. Utoliko se u ovom razdoblju, posebno u integracijskim razredima, susrećemo s usmjerenošću učenika tipičnog razvoja na stanja i ponašanja djece s teškoćama koja osim što može potaknuti može i omesti razvoj njihovih empatijskih sposobnosti. Kako zapažaju pojedini autori učenici tipičnog razvoja u susretu s fizičkim izgledom invalidne djece ili nekim neadekvatnim aspektima ponašanja učenika s teškoćama reagiraju pojavom *nelagode i napetosti* (Murray-Seegert, 1989; Jellison, 2002), odnosno *osobnom uznemirenošću* (Hofman, 1981) koja pokreće obrambene mehanizme i povlačenje iz odnosa.

Specifičnost utjecaja integracijske sredine na razvoj empatijskih sposobnosti njenih učenika tipičnog razvoja u dosadašnjim istraživanjima prepoznata je u nižoj razini empatije i empatijske brige učenika integracijskih razreda u odnosu na njihove vršnjake u neintegracijskim razredima (Špelić i Zuliani, 2011). Ovi su rezultati ukazali da samo prisutnost učenika s teškoćama tijekom četiri godine početnog osnovnoškolskog obrazovanja, bez nekog prethodno provedenog programa pripreme učenika

i učitelja, može u skladu s prethodnim zapažanjima dovesti i do *negativnih aspekata u razvoju empatije* kod ostalih učenika u tim integracijskim razredima.

Svi navedeni rezultati istraživanja specifičnosti obrazovne integracije, bez obzira na njihovu različitost i kontradiktornost, ukazuju da nije u pitanju *da li* je ona potrebna s aspekta općeg pozitivnog razvoja djeca sa i bez teškoća u razvoju, već *kako* ostvariti te postavljene zadatke. Treba naglasiti da humanost ovog koncepta sam po sebi, kako je već prezentirano kroz naše ranije radove, ne donosi pozitivne rezultate u našim osnovnoškolskim sredinama (Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Špelić i sur, 2009; Igrić i sur, 2009; Špelić i Zuliani, 2011; Igrić i sur, 2012). Promjene koje donosi integracijska sredina predstavljaju velike zahtjeve za učenike tipičnog razvoja s obzirom na njihov kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj i utoliko postavljaju posebne zahtjeve na njihove učitelje i roditelje. Utoliko možemo zaključiti da uspjeh obrazovne integracije ovisi o interakciji različitih varijabli i to od razvojnih karakteristika učenika s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka, općeg stava o tim promjenama u obrazovnim sredinama, razini spremnosti učitelja za te nove zahtjeve u individualnom i grupnom radu te spremnosti roditelja da sudjeluju u tom procesu.

Primarni cilj ovog istraživanja je bio (1) ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama, zatim (2) ispitati koliko je odbijanje i prihvaćanje učenika s teškoćama od strane učenika tipičnog razvoja određeno njihovom razinom socijalnog statusa u razrednoj sredini, empatijom i prosocijalnim ponašanjem, i konačno (3) ispitati koliko pojedine karakteristike učenika tipičnog razvoja kao što su socijalni status u razrednoj sredini, empatija i prosocijalnost imaju važnost za njihovo prihvaćanje ili odbijanje od strane učenika s teškoćama u razvoju.

Prvi zadatak je bio ispitati koliko je zajedničko četverogodišnje druženje učenika sa i bez teškoća u razvoju moglo doprinijeti prihvaćanju učenika s teškoćama u tim integracijskim razredima. U dosadašnjim praćenjima ovih procesa kod nas (Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Špelić i sur, 2009; 2013, Igrić i sur, 2009; Špelić i Zuliani, 2011; Igrić i sur, 2012) dominiraju zapažanja o neuspjehu tog

procesa. Ovi rezultati imaju posebnu važnost za kasniju interpretaciju rezultata dobivenih drugim i trećim zadatkom istraživanja.

Drugi zadatak je bio ispitati koliko se učenici tipičnog razvoja koji prihvaćaju ili odbijaju druženje s učenicima s teškoćama razlikuju u razini prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa od ostalih učenika tipičnog razvoja. U dosadašnjim istraživanjima na manjim uzorcima, dobivana su zapažanja da je razina empatijske brige tipičnih učenika povezana s njihovim prihvaćanjem učenika s teškoćama (Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011). Utoliko, naše je očekivanje da bi navedene varijable trebale imati važnu ulogu u izgradnji bliskih i prijateljskih odnosa učenika sa i bez teškoća u razvoju.

Treći zadatak je bio ispitati koliko su karakteristike prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja važne za prihvaćanje i odbijanje učenika s teškoćama. Naše je očekivanje, u skladu s ranijim istraživanjem (Špelić i Zuliani, 2011), da učenici s teškoćama biraju tipične učenike više razine sociometrijskog statusa i niže razine empatijske brige.

## METODA ISTRAŽIVANJA

### Uzorak istraživanja

Ovo je istraživanje obuhvatilo 14 odjeljenja četvrtih razreda osnovnih škola u Puli i okolici u kojima je bilo uključeno 19 učenika s teškoćama u razvoju i 189 učenika tipičnog razvoja prosječne dobi  $M=10.71$  ( $sd=0,48$ ) godina.

Broj učenika ispitanih u pojedinim razredima varirao je od najmanje 11 do najviše 28. Ova razlika određena je jednim dijelom različitim veličinama razreda, a jednim dijelom ne posjedovanja suglasnosti roditelja za pojedine učenike o sudjelovanju u istraživanju. Također, specifičnost našeg uzorka je da su integracijski razredi imali od jednog do četiri učenika s teškoćama u razvoju.

Uzorak sačinjavaju devetnaest učenika s teškoćama u razvoju koji predstavljaju veoma heterogenu skupinu obzirom na vrstu njihovih poteškoća. Tako, naš uzorka sačinjavaju pet učenika s ADHD-om, četiri učenika s poteškoćama u učenju,

četiri učenika s blažom mentalnom retardacijom, tri učenika s socijalnom zapuštenošću, te po jedan učenik s poremećajima verbalne komunikacije, cerebralnom paralizom i downovim sindromom.

### Mjerni instrumenti

1. **Upitnik dječje empatije** – predstavlja upitnik koji je konstruiran za ranije istraživanje dječje empatije u razdoblju 10–11 godina (Špelić i sur., 2009). Ovaj upitnik nastao je na predlošku Davisova (1980) upitnika empatije (**Interpersonal Reactivity Index – IRI**). Slične pristupe koristili su i drugi autori (Litvack-Millera i sur., 1997; Garton i Gringarta, 2005) budući su bili suočeni s činjenicom o nepostojanju opće prihvaćenih upitnika empatije za djecu (Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001; Zhou i sur., 2003).

U konstruiranju ovog upitnika dobiveni su slični rezultati s onim istraživanjima u kojima je dobivena dvo-faktorska struktura dječje empatije (Tatalović, 1997; prema Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001; Garton i Gringart, 2005). Utoliko su u ovaj upitnik uključene čestice koje se odnose na (a) empatijsku brigu i (b) sposobnost uživanja (maštanja) kao predstavnici afektivne i kognitivne komponente empatije.

Upitnik sadrži 10 čestica, odnosno po 5 čestica za svaku dimenziju. U konstrukciji ovog upitnika, obzirom na dob ispitanika, nastojali smo izabrati manji broj čestica i one čestice koje su po svom sadržaju i formalnoj konstrukciji bliske dobi te djece. Utoliko, pojedine čestice djelomično su transformirane u skladu s razinom djetetova razumijevanja i ujedno su izbjegnute one koje sadrže negaciju. Zadatak je bio da djeca procjene vlastiti doživljaj na skali Lickertovog tipa od 0 (uopće se ne odnosi na mene) do 4 (u potpunosti se odnosi na mene). Visoki rezultat na skali empatijske brige ukazuje na razvijenu osjetljivost i brigu za emocionalno stanje drugih osoba, dok visoki rezultat na skali uživanja ukazuje na razvijenu sposobnost proživljavanja uloga i emocionalnih stanja imaginarnih likova.

U našem istraživanju ( $N=189$ ) potvrđena je dvo-faktorska struktura upitnika. Faktorskom analizom po Varimax metodi rotacije ekstrahirana su

dva faktora koja objašnjavaju 44,14% zajedničke varijance, od toga dimenzija empatijske brige objašnjava 28,88%, dok dimenzija uživljavanja objašnjava 15,27% varijance. Ispitivanjem povezanost između navedenih emocionalnih (*empatijska briga*) i kognitivnih (*uživljavanje*) aspekata empatije dobivena je značajna pozitivna povezanost kod dječaka ( $r=0,29$ ) i djevojčica ( $r=0,40$ ). Pozitivna povezanost između ovih varijabli, iako nešto niža, dobivena je i na starijim dobnim skupinama djece i adolescenata (Tatalović, 1997; Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001) te odraslim ispitanicima (Davis, 1980). Iako nije dobivena visoka povezanost između navedenih aspekata empatije, obzirom na razvojni koncept empatije (Hoffman 1981) u kojem je empatija definirana prisutnošću obiju kognitivnih i emocionalnih sastavnica, korištena je mjera *empatije* kao suma rezultata ovih dviju dimenzija. Ispitivanjem pouzdanosti dobiveni su rezultati na *skali empatijske brige* Cronbach alpha = 0,70, na *skali uživljavanja* Cronbach alpha = 0,82 i za ukupni rezultat *empatije* Cronbach alpha = 0,77. Dobiveni rezultati podudaraju se sa ranijim rezultatima (Špelić i sur, 2009, Špelić i Zuliani, 2011).

2. **Procjena prosocijalnosti** – Mjerenje prosocijalnosti temeljeno je na Skali altruizma (Raboteg-Šarić, 1993). U odnosu na navedenu skalu u kojoj svi učenici procjenjuju svakog učenika iz svog razreda koliko se isti u svakodnevnim situacijama ponaša na navedeni prosocijalni način na skali od 0 (nikada) do 4 (vrlo često), u našem ispitivanju prosocijalnosti učenici su trebali nabrojiti (najviše do tri) učenike za koje smatraju da ih karakteriziraju pojedini aspekti prosocijalnog ponašanja kao što je šticeenje, pomaganje i posuđivanje. Razlog tome bio je pojednostaviti samu proceduru ispitivanja obzirom na razvojnu razinu djece u dobi od 10–11 godina.

Ispitanici su trebali navesti do tri učenika/učenicice iz razreda koji: (1) *štite nekoga koga drugi ismijavaju ili mu na neki način prijete*; (2) *nude pomoć drugima kad im je potrebna* i (3) *rado posuđuju svoje stvari drugima*. Rezultat prosocijalnosti svakog učenika izražen je brojem izbora od strane drugih učenika na sva tri

ponuđena pitanja. Visoki ukupni rezultat biranja na osnovi navedenih kriterija ukazuje na osobu prepoznatu po visoko razvijenim sposobnostima prosocijalnog ponašanja.

U našem uzorku (N=189) faktorskom analizom po Varimax metodi ekstrahiran je jedan faktor koja objašnjava 66,86% varijance. Navedene tri komponente prosocijalnosti imaju korelacije od 0,76 do 0,89 što ukazuje da se sva tri navedena oblika ponašanja, u skladu s teorijskim konceptom prosocijalnosti, mogu koristiti kao jedinstvena mjera prosocijalnosti.

3. **Sociometrijski postupak** – konstruirao ga je J.L. Morena polazeći od pretpostavke da razne, ograničene, ljudske grupe koje žive i rade zajedno izvjesno vrijeme, imaju strukturu zasnovanu na međusobnom privlačenju i odbijanju njenih članova (Andrilović, 1991). Sociometrijskim postupkom možemo ispitati uspješnost socijalizacije članova pojedine skupine. U ovom istraživanju uspješnost socijalizacije je mjerena na dva načina. Prvi se način zasniva na analizi pripadnosti pojedinim *kategorijama sociometrijskog statusa* od ‘zvijezde odbijanja’, ‘ambivalentne prihvaćenosti’, ‘pozitivne prihvaćenosti’ do ‘zvijezde biranja’. ‘Zvijezde odbijanja’ i ‘zvijezde biranja’ su oni učenici koji imaju pet i više odbijanja, odnosno biranja, dok ‘pozitivno prihvaćeni’ imaju do četiri biranja i nemaju ni jedno odbijanje i ‘ambivalentno prihvaćeni’ imaju do četiri biranja i odbijanja. Drugi se način zasniva na *sociometrijskom statusu* koji predstavlja zbroj pozitivnih i negativnih biranja svakog člana skupine.

Ispitanici su trebali navesti učenika/učenicu iz razreda, do tri ‘*s kojima bi se rado družio/la poslije nastave*’ i ‘*s kojima se NE bi rado družio/la poslije nastave*’.

### Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno u razrednoj sredini unutar redovne nastave. Izvršeno je jednokratno u trajanju od tridesetak minuta po modelu papir – olovka. Učenici su pisano i usmeno informirani o svakom pojedinom zadatku. Prije samog istraživanja dobivena je suglasnost roditelja o sudjelovanju njihove djece u navedenom istraživanju.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

### Uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim razredima

U ovom istraživanju, kao u ranijim (Špelić i sur., 2009; 2013; Špelić i Zuliani, 2011), interes je primarno usmjeren na pitanje uspješnosti socijalizacije djece s teškoćama u njihovim razrednim sredinama nakon četiri godine njihove integracije. U našim ranijim kao i istraživanjima drugih autora (Hoyle i Serafica, 1988; Murray-Seegert, 1989; Pope i sur., 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Jellison, 2002; Gazelle 2008; Igrić i sur., 2009; Aguiar i sur., 2010; Igrić i sur., 2012) dobiveni su rezultati koji ukazuju na *niski sociometrijski status i neprihvaćenosti* učenika s teškoćama od strane ostalih učenika tipičnog razvoja. U tim su razrednim sredinama učenici s teškoćama najčešće doživljeni kao ‘zvijezde odbijanja’.

**Tablica 1.** Sociometrijski status i frekvencije učenika sa i bez teškoća u razvoju

	Tipični učenici (f)	Učenici s teškoćama (f)	Ukupno (f)
<b>0 – ZVIJEZDE ODBIJANJA</b>	14	11	25
<b>1 – AMBIVALENTNO PRIHVAĆENI</b>	87	7	94
<b>2 – POZITIVNO PRIHVAĆENI</b>	62	1	63
<b>3 – ZVIJEZDE BIRANJA</b>	26	0	26
<b>Ukupno</b>	189	19	208

Rezultati aktualnog istraživanja, prikazani u tablici 1., ukazuju da od N=19 učenika s teškoćama, njih N=11 predstavljaju ‘zvijezde odbijanja’ i N=7 spadaju u skupinu učenika ‘ambivalentno prihvaćeni’, odnosno onih koji su odbijani i prihvaćeni od ostalih, dok samo N=1 učenik spada u skupinu ‘pozitivno prihvaćeni’, odnosno onih koji su prihvaćeni bez odbijanja. U odnosu na ostale učenike dobivena je značajno niža razina socijalnog statusa učenika s teškoćama u odnosu na njihove tipične vršnjake ( $\chi^2=43,87$ ;  $p=0,00$ ).

U ranijem istraživanju (Špelić i sur., 2009) naglašena je povezanost vrste poremećaja i razine uspješnosti socijalizacije tih učenika. U ovom uzorku od devetnaest učenika s teškoćama samo

se jedan učenik i to onaj s cerebralnom paralizom (N=1) nalazi u skupini ‘pozitivno prihvaćeni’. Od ostalih u skupini ‘ambivalentno prihvaćeni’ nalazi se sedmero učenika s teškoćama od kojih su svi troje s poteškoćama u učenju, jedan od pet učenika s ADHD-om, te jedan od četiri s mentalnom retardacijom, te jedan s downovim sindromom i socijalnom zapuštenošću. U ‘zvijezdama odbijanja’ nalaze se četiri od pet učenika s ADHD-om, troje od četvero učenika s mentalnom retardacijom, dvoje od troje socijalno zapuštenih učenika te jedan od četiri učenika s teškoćom u učenju i jedan učenik s poremećajima u verbalnoj komunikaciji. Ovi rezultati sociometrijskog statusa potvrđuju zapažanja da učenici s ADHD-om (Hinshaw i Melnick, 1995; Hodgens i sur., 2000; Špelić i sur., 2009) i lakom mentalnom retardacijom (Žic i Igrić, 2001) predstavljaju poseban problem ostalim učenicima u izgradnji bliskih odnosa u integracijskim razredima.

Obzirom na ispitivanja sociometrijskog statusa, zasnovanom na odnosu biranja i odbijanja od strane ostalih učenika, dobivena je značajno niža razina ( $t=6,639$ ,  $p=0,000$ ) kod učenika s teškoćama (N=19;  $M=-4,89$ ;  $sd=4,29$ ) u odnosu na ostale učenike tipičnog razvoja (N=189;  $M=1,02$ ;  $sd=3,65$ ). Ovi rezultati pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju imaju u prosjeku oko 5 odbijanja više od prihvaćanja, dok ostali učenici imaju u prosjeku jedno biranje više u odnosu na odbijanje. Ove rezultate neuspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama možemo, kao i u ranijim istraživanjima (Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011) pripisati specifičnim okvirima provedene integracije. Kako je rečeno u uvodu za uspješnost ovog procesa nije dovoljno samo uključiti djecu s teškoćama u redovnu razrednu sredinu, već ona zahtjeva ozbiljnu pripremu i to od učenika sa i bez teškoća u razvoju, u čemu važnu ulogu ima izobrazba i priprema učitelja te adekvatno uključivanje i roditelja učenika sa i bez teškoća u taj proces.

Karakteristika našeg uzorka je ta da nije vršena nikakva priprema učenika sa i bez teškoća. Ujedno ni učitelji nisu prošli posebnu pripremu te je proces integracije zasnovan na njihovim osobnim karakteristikama i dobrim namjerama. Poseban problem predstavlja dob učenika, koji u ovom razvojnom razdoblju ne posjeduju razvijene prosocijalne i empatijske sposobnosti koje bi pomogle u izgradnji dobrih odnosa

s učenicima s teškoćama. Zapažanja su da djeca u ovoj dobi imaju poteškoća u empatiziranju s negativnim emocijama drugih (Eisenberg i Fabes, 1990; Eisenberg i Lennon, 1983; Lennon i sur., 1983; Zhou i sur., 2002) tako da vikarijski doživljaj tuđih negativnih emocionalnih stanja može voditi poteškoći kontrole takvih uzbuđenja visokog intenziteta (Eisenberg i sur., 1994) i ujedno 'empatijskoj uznemirenosti' (Hoffman, 1981; Batson, 1991) koja potiče obrambeno ponašanje i potrebu za povlačenjem iz odnosa.

Ovi rezultati ukazuju na potrebu kreiranja specifičnih programa pripreme koji će biti usmjereni na pojedine skupine teškoća te djece. Dobiveni rezultati kao i oni od ranije pokazuju da se uspješnost socijalizacije može a priori povezati s određenim tipom poteškoća tih učenika. Poteškoće kontrole u ophođenju tih učenika, posebno kod ADHD-a i mentalne retardacije, mogu predstavljati poteškoće ostalim učenicima u odnosima s njima i utoliko biti osnova njihovog neprihvatanja (Špelić i sur., 2009).

### Značenje prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja obzirom na prihvatanje i odbijanje učenika s teškoćama

U istraživanju integracijskih razreda zapaženo je da je uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama određena socijalnim vještinama, posebno prosocijalnim ponašanjem učenika tipičnog razvoja (Blackmon i Dembo, 1983). Zapažanja su također da su socijalna kompetencija i socijalno poželjni vidovi ponašanja, u vidu pomaganja i umirivanja u pozitivnoj povezanost s empatijom i empatijskom brigom djece i adolescenata (Eisenberg i Miller, 1987; Eisenberg i Fabes, 1990; Davis, 1994; Eisenberg i sur., 1996; Murphy i sur., 1999) kao i

kvalitetom njihovih bliskih prijateljskih odnosa s drugim učenicima (Wentzel i McNamara, 1999; Spinrad i Eisenberg, 2009; Twenge i sur., 2007; Zimmer-Gembeck i sur., 2010). Stoga je ovom dijelu istraživanja zadatak ispitati koliko je prihvaćenost i odbijenost učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima povezana s razinom prosocijalnosti, empatije i sociometrijskim statusom učenika tipičnog razvoja u njihovom razrednom okruženju.

U prvom dijelu zadatak je ispitati razliku između onih učenika koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama i ostalih na navedenim varijablama. Analizom rezultata sociometrijskog statusa dobiveno je da od ukupnog broja N=189 učenika tipičnog razvoja njih N=88 odbija i jednako tako da samo njih N=10 prihvaća druženje s učenicima s teškoćama u razvoju. Stoga je u prvom dijelu obrade rezultata interes usmjeren na ispitivanje razlike u razini prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa skupina učenika tipičnog razvoja koji odbijaju (N=88) druženje s učenicima s teškoćama i onih ostalih (N=101). U drugom dijelu interes je usmjeren na ispitivanje razlika na navedenim varijablama između učenika koji biraju učenike s teškoćama (N=10) i onih ostalih (N=179) koji ih ne biraju.

Dobiveni rezultati skupina učenika tipičnog razvoja koji odbijaju (N=88) druženje s učenicima s teškoćama i ostalih učenika (N=101), prikazani u tablici 2., za varijable sociometrijskog statusa, empatije i prosocijalnosti ne pokazuju značajnost razlike. Ovi se rezultati razlikuju od ranijih u kojima je dobivena značajno niža razina empatijske brige učenika koji odbijaju (Špelić i Zuliani, 2011) i to posebno kod dječaka (Špelić i sur., 2009). Ovu različitost dobivenih rezultata možemo obrazložiti različitošću uzorka obzirom na vrste poremećaja učenika s teškoćama, veličinu razrednih sredina i broj uključenih učenika

**Tablica 2.** Rezultati značajnosti razlike (t-test) između učenika tipičnog razvoja koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama i ostalih obzirom na njihov sociometrijski status, prosocijalnost i empatiju (empatijske briga i uživanje)

	odbijaju (N=88)		ostali (N=101)		t-test	p
	M	s.d.	M	s.d.		
Sociometrijski status	1,09	(3,84)	0,96	(3,49)	0,245	0,807
Prosocijalnost	6,52	(4,90)	6,82	(6,42)	0,356	0,722
Empatija	28,41	(8,30)	28,91	(6,95)	0,452	0,652
Empatijska briga	15,65	(4,73)	16,40	(4,02)	1,176	0,241
Uživljavanje	12,76	(5,45)	12,51	(4,56)	0,338	0,735



s teškoćama, karakteristike osobnosti učitelja kao i mnoge druge varijable koje je nemoguće držati konstantnima. Ova su zapažanja u skladu s činjenicom da je kontekst integracijskih razreda vrlo specifično područje istraživanja, odnosno da svaki integracijski razred ima vrlo jedinstvenu dinamiku i procese koji su određeni karakteristikama svih aktera, učenika sa i bez teškoća, njihovih učitelja i roditelja ali i školske i šire društvene sredine (Odom i sur., 2005). Zbog toga dobiveni rezultati mogu biti kontradiktorni i dovesti u pitanje mogućnost njihove generalizacije što predstavlja metodološki problem ovih istraživanja.

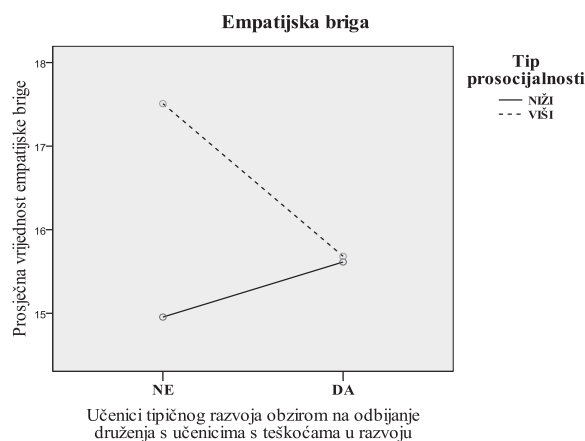
Značajnost razlika između navedenih skupina učenika tipičnog razvoja, koja je prikazana u tablici 3., dobivena je dvosmjernom analizom varijance (MANOVA) na području **empatijske brige** ( $F_{1,185}=3,923$ ;  $p=0,049$ ) obzirom na njen interakcijski efekt s razinom *prosocijalnosti*. Kroz post hoc analizu interakcijskog efekta, kao što je vidljivo kroz sliku 1., skupina učenika ( $N=57$ ) više razine prosocijalnosti koji ne odbijaju imaju značajno višu razinu empatijske brige ( $M=17,51$ ;  $sd=2,69$ ) u odnosu na skupinu odbijajućih učenika visoke prosocijalnosti ( $M=15,68$ ;  $sd=4,61$ ), kao i druge dvije skupine niže prosocijalnosti.

**Tablica 3.** Rezultati dvosmjerne analize varijance empatijske brige s obzirom na glavni efekt odbijanje učenika s teškoćama i tip prosocijalnosti kao i njihov interakcijski efekt.

Varijable	$\Sigma$ kvadrata	$F_{1,185}$	p
Odbijanje	15,910	0,866	0,353
Tip prosocijalnosti	80,221	4,365	0,038*
Odbijanje * tip prosocijalnosti	72,095	3,923	0,049*

Dobiveni rezultati ukazuju na zaključak da za izgradnju bliskih odnosa učenika sa i bez teškoća sama visoka razina prosocijalnosti učenika tipičnog razvoja nije dovoljna, već je važna prisutnost i empatijske brige. Kako zapažaju Blackmon i Dembo (1983) u integracijskim razredima visoka razina prosocijalnog ponašanja je uglavnom određena 'socijalnom odgovornošću', a ne suosjećanjem s teškoćama učenika u njihovoj sredini. Ovi rezultati ukazuju na važnost empatijske brige kao intrinzične motivacije socijalno poželjnog ponašanja, odnosno da sama visoka razina prosocijalnosti, koja nije praćena empatijskom brigom već zahtjevima socijalne sredine,

nema pozitivno značenje za razvoj kvalitetnih i bliskih odnosa s učenicima s teškoćama. To govori u prilog da osobe koje vikarijski doživljavaju osjećaje drugih, a posebno negativne emocije, u odnosu na ostale mogu bolje razumjeti tuđe osjećaje i time biti više motivirani da ublaže tuđu neugodu (Hoffman, 1982; Eisenberg i Fabes, 1990; Batson, 1991).



**Slika 1.** Prikaz prosječnih vrijednosti empatijske brige učenika koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama i ostalih obzirom na razinu njihove prosocijalnosti.

Razloge zašto odsutnost empatijske brige učenika tipičnog razvoja, bez obzira na njihovu visoku razinu prosocijalnosti, može imati udjela u odbijanju druženja s djecom s teškoćama možemo naći u pojavi *reakcija neugode* ili *anksioznosti* u suosjećanju nečijih negativnih emocionalnih stanja (Batson, 1991) i to posebno kada je vikarijski indicirano emocionalno uzbuđenje intenzivno ili nekontrolirano (Eisenberg i sur., 1994). Upravo je pojava ovih stanja uznemirenosti bez obzira na dobre namjere pokretač obrambenih mehanizama i povlačenja iz odnosa.

Također, rezultati analize varijance (MANOVA) ukazuju na značajnost razlike obzirom na glavni efekt prosocijalnosti ( $F_{1,185}=4,365$ ;  $p=0,038$ ), što je u skladu sa zapažanjima o pozitivnoj povezanosti empatije i empatijske brige sa socijalnim vidovima ponašanja djece i adolescenata (Eisenberg i Miller, 1987; Eisenberg i Fabes, 1990; Davis, 1994; Eisenberg i sur., 1996; Wentzel i McNamara, 1999; Murphy i sur., 1999; Twengw i sur., 2007; Spinrad i Eisenberg, 2009; Zimmer-Gembeck i sur., 2010).

Obzirom na dobivene rezultate treba naglasiti važnost programa koji su usmjereni na suočavanje

i ovladavanje stanja 'empatijske ili osobne uznemirenosti' čime se omogućava transformacija ovog stanja u sposobnost suosjećanja za druge (Hoffman, 1991). Takvim se pristupom dolazi do razvoja empatijske brige koji je praćen ne samo inhibicijom agresivnog već i povećanjem prosocijalnog ponašanja (Eisenberg i Miller, 1987; Miller i Eisenberg, 1988). Ovi rezultati govore da priprema učenika tipičnog razvoja treba obuhvaćati ne samo informacije o problemima i načinima izgradnje odnosa s učenicima s teškoćama, što predstavlja najčešći pristup, već i programe koji će suočavanjem i prradom empatijske uznemirenosti povezane s neugodnim iskustvom učenika s teškoćama potaknuti razvoj njihove empatije. Činjenica je da bi mogli empatizirati s nečijim teškim emocionalnim stanjem prije svega treba ovladati stanjem empatijske uznemirenosti koja predstavlja preduvjet sposobnosti suosjećanja i razumijevanja nečijeg stanja.

U ovom istraživanju važno je ispitati i karakteristike učenika koji pokazuju interes za druženje s učenicima s teškoćama. Međutim, važno je zapažanje da u odnosu na N=88 učenika koji su izrazili odbijanje samo je njih N=10 pokazalo interes za prihvaćanje učenika s teškoćama. Kako je vidljivo iz tablice 4, ovu skupinu učenika tipičnog razvoja karakterizira značajno niži sociometrijski status i

odnosu na ostale. Ovi rezultati su slični onima koje smo ranije opisali (Špelić i sur, 2009) kroz analizu sociograma integracijskih razreda u kojima je vidljiva emocionalna povezanost učenika s teškoćama, koji su bili doživljeni kao zvijezde odbijanja, s drugim učenicima tipičnog razvoja sličnog ili istog sociometrijskog statusa.

### Značenje prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja s obzirom na njihovo prihvaćanje i odbijanje od učenika s teškoćama

Slijedeći cilj istraživanja bio je ispitati karakteristike učenika tipičnog razvoja važnih za učenike s teškoćama u njihovom prihvaćanju ili odbijanju. Ovi rezultati daju nam mogućnost uvida u specifičnosti potreba i interesa učenika s teškoćama u razvoju socijalnih odnosa s učenicima tipičnog razvoja u integracijskim razredima. U analizu su uključeni rezultati 162 učenika tipičnog razvoja. Učenici dvaju razreda (N=27) nisu uključeni jer dva učenika s teškoćama tih razreda nisu sudjelovali u tom dijelu ispitivanja biranja i odbijanja. Obzirom na odbijanje učenika tipičnog razvoja ispitivana je razlika između odbijenih učenika (N=19) tipičnog razvoja i onih ostalih (N=143), što je prikazano u Tablici 5.

**Tablica 4.** Rezultati testiranja značajnosti razlike (t-test) između učenika tipičnog razvoja koji prihvaćaju druženje s učenicima s teškoćama i ostalih obzirom na njihov socijalni status, prosocijalnost i empatiju (empatijske briga i uživljavanje)

	prihvaćaju (N=10)		ostali (N=179)		t-test	p
	M	s.d.	M	s.d.		
Sociometrijski status	-1,20	(5,87)	1,09	(3,84)	1,995	0,048*
Prosocijalnost	4,90	(3,93)	6,78	(5,83)	1,008	0,315
Empatija	31,50	(6,36)	28,52	(7,64)	1,209	0,228
Empatijska briga	16,90	(3,38)	16,00	(4,42)	0,663	0,528
Uživljavanje	14,60	(3,77)	12,52	(5,03)	1,287	0,200

**Tablica 5.** Rezultati testiranja značajnosti razlike (t-test) između odbijenih učenika tipičnog razvoja i ostalih obzirom na njihov socijalni status, prosocijalnost i empatiju (empatijske briga i uživljavanje)

	odbijeni (N=19)		ostali (N=143)		t-test	p
	M	s.d.	M	s.d.		
Sociometrijski status	-2,89	(5,36)	1,68	(3,21)	5,328	0,000**
Prosocijalnost	4,95	(4,03)	6,90	(6,01)	1,374	0,171
Empatija	31,05	(6,79)	27,88	(7,78)	1,693	0,092
Empatijska briga	16,63	(3,75)	15,62	(4,59)	0,918	0,360
Uživljavanje	14,42	(4,41)	12,26	(5,10)	1,761	0,080

Dobiveni rezultati pokazuju da su učenici s teškoćama u odbijanju i prihvaćanju učenika tipičnog razvoja, kao što je vidljivo u tablicama 5. i 6., usmjereni na njihov sociometrijski status. Tako odbijeni učenici od strane učenika s teškoćama imaju ( $t=5,326$ ;  $p=,000$ ) značajno nižu razinu sociometrijskog statusa ( $M=-2,89$ ;  $sd=5,36$ ) u odnosu na ostale učenike koji nisu odbijeni ( $M=1,68$ ;  $sd=3,21$ ), dok prihvaćeni imaju ( $t=2,710$ ;  $p=0,007$ ) značajno višu razinu sociometrijskog statusa ( $M=2,77$ ;  $sd=3,19$ ) u odnosu na ostale ( $M=0,76$ ;  $sd=3,84$ ). Ove tendencije su ranije prepoznate u sociometrijskom prikazu integracijskih razreda (Špelić i sur. 2009). One predstavljaju poseban problem u razrednoj dinamici na način da su učenici s teškoćama usmjereni na učenike višeg socijalnog statusa i ujedno odbijaju učenike nižeg sociometrijskog statusa, za koje smo ranije zapazili (tablica 4.) da pokazuju interes za druženje s učenicima s teškoćama. Ovi rezultati govore u prilog važnosti izobrazbi učitelja integracijskih razreda o specifičnostima grupne dinamike i načinima razvoja pojedinih vidova grupnog funkcioniranja.

Obzirom na prihvaćanje učenika tipičnog razvoja od strane učenika s teškoćama ispitivana je razlika između učenika ( $N=31$ ) tipičnog razvoja koji su izabrani i onih ostalih ( $N=131$ ). Na osnovu dobivenih rezultata, koji su prikazani u tablici 7, vidljivo je da učenici tipičnog razvoja prihvaćeni od učenika s teškoćama u odnosu na ostale imaju značajno nižu razinu empatije ( $t=2,141$ ;  $p=0,034$ ) i empatijske brige ( $t=2,573$ ;  $p=0,011$ ). Naime, odabrani učenici tipičnog razvoja imaju značajno nižu razinu empatije ( $M=25,61$ ,  $sd=9,27$ ) od ostalih učenika ( $M=28,88$ ;  $sd=7,21$ ) i jednako tako, značajno nižu razinu empatijske brige ( $M=13,90$ ;  $sd=5,69$ ) od ostalih ( $M=16,18$ ;  $sd=4,07$ ).

Slična zapažanja su dobivena i u ranijem istraživanju (Špelić i Zuliani, 2011) koje smo tada objasnili

činjenicom da izražavanja suosjećanja i brige prema nekome tko je u poziciji nemoći i ograničenosti samo po sebi ne mora imati pozitivno značenje za tu osobu. Tako za djecu s teškoćama nečiji empatijski stav izražen u osjećajima brige, tuge i sažaljenja može još više produbiti njihovu narcističku povredu u vidu osjećaja nemoći i ograničenost koju takva djeca proživljavaju samim svojim hendikepom. Ovi rezultati ukazuju na potrebu proširenja značenja empatije s aspekta afektivnog i kognitivnog određenja. Tako u objašnjenju značenja empatije i empatijske brige koristimo određenje empatije kao *afektivne sposobnosti* dijeljenja osjećaja s drugima i *kognitivne sposobnosti* razumijevanja tuđih stanja i perspektiva. Međutim, u tom određenju zanemaruje se *empatijско ponašanje* kao bitna odrednica empatije. U tom smislu Cottona (2001; str.9) ukazuje da empatija u sebi treba sadržati i *'sposobnost komuniciranja* empatijskih osjećaja i razumijevanja za druge putem verbalnih i/ili neverbalnih sredstava'. Ovi rezultati također govore o potrebi psihološke pripreme učenika tipičnog razvoja ne samo s aspekta razumijevanja različitosti i poteškoća koje imaju ti učenici već i izobrazbe o načinima komuniciranja koji će potaknuti razvoj pozitivnih prijateljskih odnosa. Utoliko naglasak treba biti ne samo na sposobnosti suosjećanja s emocionalnim stanjima drugih već i sposobnosti empatijskog ponašanja.

Ovi rezultati ujedno ukazuju na specifične zahtjeve koje integracijska sredina postavlja pred djecu s teškoćama. Ona su prije svega suočavanja s vlastitim ograničenjima i nesposobnostima koja su vrlo često u njihovim obiteljskim sredinama praćena negacijama i idealizacijama. Utoliko je njima potrebna posebna psihološka priprema u kojoj je ovo suočavanje neminovno, jer tek adekvatnom proradom, a ne negiranjem ili idealizacijom, moguće je očekivati uspjeh u njihovoj socijalizaciji.

**Tablica 6.** Rezultati testiranja značajnosti razlike (*t*-test) između prihvaćenih učenika tipičnog razvoja i ostalih obzirom na njihov socijalni status, prosocijalnost i empatiju (empatijske briga i uživanje)

	izabrani (N=31)		ostali (N=131)		t-test	p
	M	s.d.	M	s.d.		
Sociometrijski status	2,77	(3,19)	0,76	(3,84)	2,710	0,007**
Prosocijalnost	7,06	(4,26)	6,58	(6,17)	0,414	0,679
Empatija	25,61	(9,27)	28,88	(7,21)	2,141	0,034*
Empatijska briga	13,90	(5,69)	16,18	(4,07)	2,573	0,011*
Uživljavanje	11,71	(5,14)	12,70	(5,05)	0,982	0,328

## ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju obrazovne integracije dobivena je potvrda o važnosti prosocijalnosti, empatijske brige i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja obzirom na uspješnost razvoja bliskih i prijateljskih odnosa s učenicima s teškoćama u razvoju.

Rezultati dobiveni na našem uzorku ukazuju da za razvoj kvalitetnih odnosa učenika sa i bez teškoća u integracijskim razredima nije dovoljno samo poticanje razvoja *prosocijalnog ponašanja* tipičnih učenika već i njihove *empatijske brige*. Time je dana važnost ne samo razvoju 'socijalne odgovornosti' učenika tipičnog razvoja već i razvoju empatijskog kapaciteta kao intrinzičnog motiva njihova prosocijalnog ponašanja.

Na osnovi aktualnih kao i onih ranijih rezultata (Špelić i Zuliani, 2011), koji ukazuju da empatijska briga tipičnih učenika može imati i nepovoljno značenje za učenike s teškoćama u izgradnji bliskih odnosa s njima, možemo zaključiti o potrebi razvoja pripremnih programa usmjerenih na razvoj empatijskih osjećaja kao i njima primjerenih oblika empatijskog ponašanja učenika tipičnog razvoja.

Također, dobiveni rezultati ukazuju na posebnu važnost *sociometrijskog statusa učenika* u dinamici razvoja kvalitetnih odnosa učenika sa i bez teškoća u integracijskim razredima. Specifičnost dinamike u našim integracijskim razredima izražena je u biranju

učenika s teškoćama onih učenika tipičnog razvoja s višim i odbijanju onih s nižim sociometrijskim statusom, koji jedini pokazuju interes prema njima.

Dobiveni rezultati govore u prilog potrebe razvoja programa koji će biti usmjereni na poticanje razvoja prosocijalnosti i empatijske brige učenika tipičnog razvoja, zatim na pripremu učenika s teškoćama za suočavanja sa zahtjevima integracijske sredine i na kraju na izobrazbu učitelja o pojedinačnim i grupnim specifičnostima integracijskih razreda.

Na kraju smatramo potrebnim naglasiti da se dobiveni rezultati trebaju promatrati kroz specifičnost našeg uzorka integracijskih razreda u kojima proces socijalizacije učenika s teškoćama nije realiziran na zadovoljavajućoj razini, što djelomično ograničava generalizaciju dobivenih rezultata o značenju navedenih varijabli u integracijskim razredima. Također, kako je ranije ukazano, dobivene rezultate istraživanja integracijskih sredina treba promatrati kroz njihovu metodološku ograničenost određenu neponovljivom specifičnošću svake integracijske sredine u čemu pojedini autori prepoznaju razloge različitih pa čak i kontradiktornih rezultata. Međutim, smatramo da dobiveni rezultati o važnosti prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa tipičnih učenika u izgradnji bliskih i prijateljskih odnosa s učenicima s teškoćama mogu poslužiti kao poticaj daljnjim istraživanjima značenja ovih varijabli u integracijskim procesima.

## LITERATURA

- Affleck, J.Q., Madge, S., Adams, A., Lowenbraun, S. (1988): Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54, 4, 339–358.
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., Pimentel, J. S. (2010): Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, 23, 1, 34–41.
- Andrilović, V. (1991): Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Batson, C.D. (1991): *The Altruism Question: toward a socio-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biklen, D., Corrigan, C., Qiuck, D. (1989): Beyond obligation: Students' relations with each other in integrated classes. U Lipsky, D. i Gartner, A. (ur.): *Beyond separate education: Quality education for all*. (str. 207–221). Baltimore: Brookes.
- Blackmon, A.A., Dembo, M.H. (1983): Prosocial behaviors in a mainstreamed preschool. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada, 11–14.04.1983.
- Blum, L.A. (1980): *Friendship, Altruism and Morality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Capper, C.A., Pickett, R.S. (1994): The relationship between school structure and culture and students views of diversity and inclusive education. *The Special Education Leadership Review*, 2, 102–122.
- Davis, M.H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Durkin, K. (2006): *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F. (2004): *Inclusion and Pupil Achievement: Research Report (RR578)*. Department for Education and Skills. Newcastle: DfES Publications - University of Newcastle.
- Eisenberg, N., Miller, P.A. (1987): The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 1, 91–119.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Miller, P.A., Fultz, J. Shell, R. Mathy, R.M., Reno, R.R. (1989): Relation of Sympathy and Personal Distress to Prosocial Behavior: A Multimethod Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1, 55–66.
- Fisher, D., Pumpian, I., Sax, C. (1998): High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 3, 272–282.
- Garton, A.F., Gringart, E. (2005): The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-year old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17 – 25.
- Gazelle, H. (2008): Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44, 6, 1604–1624.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., Gable, R.A. (1996): Middle and high school students' perceptions on being friends with students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63, 19–28.
- Hinshaw, S.P., Melnick, S.M. (1995): Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627–647.
- Hodgens, J.B., Cole, J., Boldizar, J. (2000): Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 443–452.
- Hoffman, M.L. (1991): Empathy, social cognition and moral action. U Kurtines, W. M., Gewirtz, J.L. (ur.): *Handbook of moral behaviour and development* (str. 275–301). Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Association).
- Hoffman, M.L. (1981): The development of empathy. U Rushton, J.P., Sorrentino R.M. (ur.): *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*. Hillsdale, N.J.: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Hoyle, S.G., Serafica, F.C. (1988): Peer status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322–332.

- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., Goetz, L. (1994): Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 4, 290–301.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009): Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45, 1, 31–38.
- Igrić, Lj., Wagner Jakab, A., Cvitković, D. (2012): Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48, 1, 1–10 .
- Jellison, J.A. (2002): On-task participation of typical students close to and way from classmates with disabilities in an elementary music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 50, 4, 343–355.
- Krebs, D. (1987): The challenge of altruism in biology and psychology. U Crawford, C., Smith M., Krebs, D. (ur.): *Sociobiology and Psychology: ideas, issues and applications*, (str. 81-118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Laws, G., Kelly, E. (2005): The attitudes and friendship intentions of children in united kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 2, 79–99.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., Romney, D.M. (1997): The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behaviour. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123, 303–325.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shell, R. (1996): Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32, 2, 210–219.
- Murray-Seegert, C. (1989): *Nasty girls, thugs and humans like us: Social relations between severely disabled and non-disabled students in high school*. Baltimore: Brookes.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., Harris, K.R. (2005): Research in special education: scientific methods and evidence-based practice. *Exceptional Children*, 71, 2, 137–148.
- Pokrajac-Bulian, A., Tatalović, S. (2001): Mijerenje spolnih i dobnih razlika u empatiji višedimenzionalnim pristupom. *Psihološke teme*, 10, 77–88.
- Pope, A.W., Bierman, K.L., Mumma, G.H. (1991): Aggression, hyperactivity, and inattention–immaturity: behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27, 4, 663–671.
- Raboteg-Šarić, Z. (1993): *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*. Disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu-Filozofski fakultet.
- Rushton, J. P. (1980.): *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., Pierard, B. (1998): Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 2, 239–255
- Sekulić-Majurec, A. (1997): Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, Zagreb, 6, 30–31.
- Sharpe, M.N., York, J.L., Knight, J. (1994): Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities: A Preliminary Study. *Remedial and Special Education*, 15, 5, 281–287.
- Shevlin, M., O'Moore, A. (2000): Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 27, 1, 29–34.
- Staub, D., Schwartz, I.S., Gallucci, C., Peck, C.A. (1994): Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 4, 314–325.
- Staub, E. (1978): *Positive social behavior and morality*. Vol.1. New York: Academic Press.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011): Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 2, 96–108.
- Špelić, A., Zuliani, Đ., Krizmanić, M. (2009): Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. Monografija međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa Dani Mate Demarina 'Škola po mjeri', (str. 175–195). Kadum V. (ur.), 24–25.04.2009. Pula/Medulin: Sveučilište u Puli.

- Špelić, A. Zuliani, Đ., Milošević, I. (2013): Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 1, 135-150.
- Tapasak, R.C., Walther-Thomas, C.S. (1999): Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. Remedial and Special Education, 20, 4, 216–225.
- Wilson, E.O. (2005): Kin selection as the key to altruism: its rise and fall. Social Research. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2267/is\\_1\\_72/ai\\_n13807655](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_1_72/ai_n13807655) (23.09.2008.)
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., Caughey, E. (1991): Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. Exceptional Children, 58, 3, 244–259.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J., Shepard, S.A. (2002): The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. Child Development, 73, 3, 893–915.
- Zhou, Q., Valiente, C., Eisenberg, N. (2003): Empathy and its measurement. U Lopez, S., Snyder, C.R. (ur.): Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (str. 269–284). Washington DC: American Psychological Association.
- Žic, A., Igrić, Lj. (2001): Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 45, 3, 202–211.
- Žic, A. (2002): Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. Zbornik radova 4. međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama (str. 81–94). Đurek, V. (ur.), 16–18.05.2002. Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.

## ROLE OF PROSOCIALITY, EMPATHY AND SOCIOMETRIC STATUS OF TYPICAL PUPILS IN SOCIALISATION OF PUPILS WITH DISABILITIES

**Summary:** *In this research the specificity of educational integration is connected with question of the role of prosociality, empathy, and sociometric status of typical pupils in mutual acceptance and rejection of pupils with and without disabilities in integration classes. The aim was to examine (1) socialization success of pupils with disabilities in integration classes, and (2) the meaning of prosociality, empathy (empathic concern and empathy) and sociometric status of typical pupils in the acceptance and rejection of pupils with and without disability. The study was conducted in fourteen fourth-grade integration classes in primary schools in Pula and its surroundings, which included pupils with ( $N = 19$ ) and without disabilities ( $N = 189$ ), mean age  $M=10.71$  ( $sd=0.48$ ).*

*The results obtained indicate a low level of socialization of pupils with disabilities in integration classes, namely eleven of nineteen of them represent 'stars of refuse'.*

*In typical pupils due to the refusal of pupils with disabilities it was obtained a significant difference in empathic concern in interaction with their prosociality. Thus, rejecting by typical pupils of high prosociality may be explained by their lower levels of empathic concern. These results indicate the importance of empathic concern as intrinsic motive of prosocial behavior of typical pupils in the development of close relationships with pupils with difficulties in integration classes. Unlike those who refuse, typically developing pupils who accept pupils with disabilities are characterized by low sociometric status, namely they themselves are poor integrated in these classes.*

*For pupils with disabilities in their acceptance and rejection of particular importance is the sociometric status of typical pupils. They accept pupils characterized by higher, while reject ones by lower sociometric status. Another important observation for pupils with disabilities is that they accept typical pupils with lower level of empathy and empathic concern.*

*These results indicate that prosociality, empathic concern and sociometric status of typically developing pupils are important variables in building relationships of pupils with and without disabilities in integration classes.*

**Keywords:** *prosociality, empathy, sociometric status, educational integration, early school age.*