

PROSOCIJALNOST I EMPATIJA U KONTEKSTU INTEGRACIJSKIH RAZREDA

ALDO ŠPelić, ĐENI ZULIANI, IVANA MILOŠEVIĆ

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

Primljeno: 18.4.2012.

Izvorni znanstveni rad

UDK: 159.9 : 373.3

Adresa za dopisivanje: Dr.sc. Aldo Špelić, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, Hrvatska; e-mail: aldo.spelic@gmail.com

Sažetak: U ovom je radu interes usmjeren na značenje konteksta integracijskih razreda u razvoju prosocijalnog ponašanja i empatije učenika tipičnog razvoja. Kroz ispitivanje razlike integracijskih i neintegracijskih razreda, zadatak je ispitati koliko četverogodišnje druženje s učenicima s teškoćama ima značenje za razvoj prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja.

Istraživanje je provedeno u dvanaest četvrtih razreda osnovnih škola u Puli koje je obuhvatilo učenike s teškoćama u razvoju ($N=10$) i učenike tipičnog razvoja ($N=224$) u šest integracijskih ($N=118$) i šest neintegracijskih ($N=106$) razreda, prosječne dobi $M=10,78$ ($sd=0,42$) godina.

Dobiveni rezultati pokazali su da su (1) deset učenika s teškoćama u razvoju značajno nižeg socijalnog statusa od ostalih učenika, od kojih sedam predstavljaju 'zvijezde odbijanja', (2) usporedbom integracijskih i neintegracijskih razreda nije dobivena očekivana razlika između učenika tipičnog razvoja u prosocijalnosti i empatiji. Specifičnost integracijske sredine prepoznata je kroz spolne različitosti u prosocijalnom ponašanju i empatijskoj brizi tipičnih učenika. Tako, u integracijskim razredima nije dobivena značajna razlika između spolova u prosocijalnosti koja je dobivena u neintegracijskim razredima, ujedno je dobivena značajna razlika između spolova u empatijskoj brizi koja nije dobivena u neintegracijskim razredima. Navedeni rezultati ukazuju da su 'socijalni zahtjevi' pomaganja u integracijskim razredima mogli djelovati na smanjenje spolnih razlika u prosocijalnosti, ali da je istovremeno suočavanje sa specifičnostima emocionalnog iskustva integracijske sredine moglo potaknuti izraženije spolne razlike na području empatijske brige. Također, specifičnost integracijskih razreda (3) izražena je u odsutnosti udjela empatijske brige u prosocijalnom ponašanju učenika tipičnog razvoja koja je dobivena u neintegracijskim razredima.

Ovi rezultati ukazuju da integracijski kontekst ima pozitivno značenje za razvoj prosocijalnosti kroz smanjenje spolne različitosti, ali istovremeno ima veće zahtjeve na razvoj empatijske brige učenika tipičnog razvoja. Utoliko ovi rezultati govore o potrebi uvođenja posebnih programa za razvoj empatijske brige učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima.

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

UVOD

Obrazovna integracija predstavlja koncept koji je proizašao iz suvremenih trendova u shvaćanju uloge društva u razvoju i funkcioniranju njegovih članova. Ovaj suvremeni trend aktualno izražen konceptom *inkluzivnog društva* stavlja pred pojedince i društvene institucije nove zahtjeve, s naglaskom na prihvaćanju i zadovoljenju potreba svih članova društva. Pred obrazovni se sustav stavlja zahtjev da djeca s teškoćama ne trebaju prilagođavati svoje nedostatke zahtjevima sustava i time se u njega uklopiti, već je društvo ono koje treba

mijenjati svoj pristup i omogućiti da ta djeca sa svojim posebnostima postanu njegovi članovi. Utoliko, interes istraživanja obrazovne integracije usmjeren je ne samo na značenje integracijske sredine za pozitivne promjene kod djece s teškoćama nego i djece tipičnog razvoja u tim sredinama.

Promjene koje donosi ovaj koncept prisutne su od sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća kada započinje promjena od *segregacijskog oblika odgoja i obrazovanja* prema konceptu integracijskog, te kasnije devedesetih godina prema konceptu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Ove promjene zahtijevaju napuštanje *medicinskog*

modela i, zajedno s njime, sustava specijalnog odgoja i obrazovanja, što je i danas praćeno mnogim otporima.

Ove su promjene kod nas, kao i u drugim evropskim državama, u najvećem dijelu praćene *promjenama u državnim i pravnim dokumentima*. Tako se uglavnom susrećemo u literaturi s raspravama o *procesima i principima* takvog modela, dok veoma rijetko s istraživanjem varijabli značajnih u tim procesima. U tom malom broju radova uglavnom dominiraju zaključci o pozitivnim aspektima nove obrazovne prakse. Razlog tome možemo naći u metodologiji istraživanja, koja se uglavnom zasniva na opažanjima, procjenama i intervjuima učitelja uključenih u taj proces, pri čemu su zaključci takvih istraživanja *veoma kompleksni i ponešto kontradiktorni* (Dyson i sur., 2004).

Positivni rezultati uglavnom se odnose na istraživanja *obrazovnog postignuća i socijalizacije* učenika sa i bez teškoća u razvoju. Tako, istraživanja usmjerena na *akademsko postignuće*, koja ispituju koliko prisutnost učenika s teškoćama može ometati obrazovni proces i utoliko umanjiti postignuće kod ostalih učenika tipičnog razvoja, ne pokazuju razliku u razini *općeg znanja* (Affleck i sur., 1988; Sharpe i sur., 1994; Tapasak i Walther-Thomas, 1999), niti u razini usvojenosti *čitanja, pisanja, rječnika i matematičkog znanja* (Hunt i sur., 1994; Saint-Laurent i sur., 1998) integracijskih i neintegracijskih razreda.

Istraživanja *uspješnosti socijalizacije* uglavnom su usmjerena na pitanja *ponašanja, stavova i razvoja prijateljstva*, koji kao takvi ukazuju na pozitivne posljedice obrazovne integracije. Obzirom na moguće negativne promjene u ponašanju djece s teškoćama u integracijskim sredinama kao posljedicama teškoća prilagodbe na nove zahtjeve, takva očekivanja nisu potvrđena (Tapasak i Walther-Thomas, 1999; Cawley i sur., 2002). Također su, pozitivne promjene dobivene u *promjenama stavova i osjećaju prihvaćenosti* kod učenika sa i bez teškoća. Tako su dobivene pozitivne promjene kod učenika u integracijskim razredima u vidu boljeg razumijevanja *fizičkih i ponašajnih razlika*, te ujedno *stanja i osjećaja djece s teškoćama* (Biklen i sur., 1989), što nije dobiveno kod učenika neintegracijskih razreda kod kojih su zapaženi *stereotipni i negativni stavovi o različitosti povezani s djecom*

s teškoćama (Capper i Pickett, 1994; York i sur., 1991; Fisher i sur., 1998). Te promjene, koje su praćene većim razvojem prijateljstva u integracijskim razredima, izražene su u većem *osjećaju važnosti, sigurnosti i usklađenosti s vrijednostima okoline* (Staub i sur., 1994), *samopouzdanju* (Murray-Seegert, 1989; Peck i sur., 1990) i *većoj socijalnoj kogniciji* (Shevlin i O'Moore, 2000) učenika sa i bez teškoća.

Svi navedeni rezultati vode zaključku da uključivanje djece s teškoćama u 'mainstream' škole nema nekih posebnih poteškoća i negativne posljedice čime se podržava *politika uključivanja* djece s teškoćama u redovno osnovnoškolsko obrazovanje (Dyson i sur., 2004). Međutim, u pregledu istraživanja na ovom području susrećemo se i s onima koji imaju drugačija zapažanja o uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim razredima u vidu neprihvaćenosti i nižeg sociometrijskog statusa (Hoyle i Serafica, 1988; Pope i sur., 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Laws i Kelly, 2005; Gazelle 2008, Špelić i sur., 2009; Aguiar i sur., 2010; Špelić i Zuliani, 2011). Različitost razina neprihvaćenosti može biti od izolacije, pozicije 'zvijezde odbijanja', do razvoja pojedinih međusobnih biranja s pojedinim učenikom što u velikom dijelu ovisi o prirodi teškoće tih učenika (Špelić i sur., 2009). Pojedini autori (Hoyle i Serafica, 1988) su optimističniji zapažajući kako barem dva od tri takva učenika s nižim statusom uspijevaju razviti barem jedan recipročni prijateljski odnos u razrednim sredinama, što se ne slaže s našim ranijim istraživanjima (Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011).

Prezentirani različiti nalazi o značenju integracijskog konteksta za učenika sa i bez teškoća potakli su naš interes za ovim istraživanjem. Važnost ovog ispitivanja zasniva se na nedavnim istraživanjima (Žic i Igrić, 2001; Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011), koja su identična onima od prije više desetaka godina, da djeca s teškoćama u hrvatskim školama ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima u razrednim odjeljenjima (Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Buj, 1991; Nazor i Nikolić, 1992; prema Sekulić-Majurec, 1997). Ovaj neuspjeh uglavnom smo pripisali nepostojanju jedinstvenog

pristupa i programa pripreme koji bi obuhvaćao ne samo učenike sa i bez teškoća već i učitelje, stručne službe i roditelje djece integracijskih razreda. Također smo naglasili da je, osim informiranja o specifičnim problemima djece s teškoćama i načinima uspostavljanja odnosa, važno s njima razviti i programe koji će biti usmjereni na poticanje razvoja empatijskih sposobnosti ostalih učenika u tim razrednim sredinama kao nužnog uvjeta za uspjeh ovog integracijskog procesa (Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011).

U istraživanjima specifičnosti obrazovne integracije uglavnom se susrećemo s zapažanjem da socijalne vještine, posebice prosocijalno ponašanje učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima, značajno određuju uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u tim sredinama (Blackmon i Dembo, 1983). Međutim, s druge strane, važno je pitanje koliko druženje i pomaganje učenicima s teškoćama potiče razvoj prosocijalnog ponašanja i empatije ostalih učenika.

Kada govorimo o prosocijalnom ponašanju tada mislimo na svojevolumino i namjerno ponašanje s pozitivnim posljedicama za druge, određeno šticeanjem, davanjem, surađivanjem i drugim oblicima pomaganja u kojem su motivi nesebične brige za druge u drugom planu (Eisenberg i Miller, 1987). Međutim, za razumijevanje procesa u integracijskim razredima posebnu važnost ima razumijevanje razvoja motiva takvog ponašanja. Uvodeći pitanje motiva u prosocijalnom ponašanju pojedini autori (Staub, 1978; Eisenberg i Miller, 1987; Wilson, 2005; Durkin, 2006) uvode pojam altruizma. Tako razlikuju ponašanje kojim se pomaže dugima, ali koje istovremeno može imati i neke beneficije za onoga koji pomaže, kao *prosocijalno*, dok ponašanje kojim se pomaže drugima bez beneficija ili čak uz neka odricanja za onoga koji pomaže kao *altruistično* ponašanje.

U analizi motiva prosocijalnog ponašanja susrećemo od *moralnih stavova*, *empatije* do *emocionalnih odnosa* zasnovanih na *bliskosti*, *percipiranoj sličnosti* i *prijateljstvu*. U opservaciji ponašanja učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima zapaženo je da se motiv pružanja pomoći učenicima s teškoćama uglavnom temelji na *socijalnoj odgovornosti* (Blackmon i Dembo, 1983), a ne na empatijskim osjećajima proizašlim iz percepcije

teškoća njihovih vršnjaka. Ovi rezultati govore u prilog važnosti pripreme učenika tipičnog razvoja u kojoj je uloga učitelja potaknuti razvoj moralnih stavova, odnosno socijalne odgovornosti. U prilog tome govore rezultati istraživanja važnosti obrazovanja i pripreme učitelja na promjene ponašanja tipičnih učenika i promjena u iskustvu prihvaćenosti učenika s teškoćama (Žic, 2002; Jellison, 2002).

U poticanju prosocijalnog ponašanja posebnu važnost ima *empatija* koja kao sposobnost emocionalnog uživanja i razumijevanja osjećaja i stanja drugih osoba motivira pojedinca na pomaganje, smanjenje nevolje i djelovanje za njezinu dobrobit (Staub, 1978; Blum, 1980; Rushton, 1980; Eisenberg i Miller, 1987; Batson, 1991). Utoliko, empatijski osjećaji predstavljaju nosioce intrinzične motivacije prosocijalnog ponašanja u situacijama kada se očekuje određena žrtva ili odricanje (Batson, 1991), što ima posebnu važnost u integracijskim razredima.

Međutim, osim uspostavljanja socijalne odgovornosti i empatije kao motiva prosocijalnog ponašanja, za razumijevanje prisutnosti prosocijalnog ponašanja u integracijskim razredima važni su *bliski i prijateljski odnosi* između učenika sa i bez teškoća u razvoju. Kao što ističe Batson (1991) percepcija potrebe druge osobe izazvati će empatiju i potaknuti motivaciju za pomaganjem osobito ukoliko se odnos između pomagača i onoga kojemu je potrebna pomoć zasniva na *bliskosti*, *percipiranoj sličnosti* i *prijateljstvu*. U skladu s tim jest zapažanje da je pomaganje drugima pozitivno povezano sa kvalitetom njihovih međusobnim emocionalnih odnosa (Barr i Higgins-D'Alessandro, 2007; Miller i sur., 1996) i učestalosti njihovih interakcija (McNamara i Wentzel, 2006). U tome, važnu ulogu ima percipirana sličnost između pomagača i osobe kojoj je pomoć potrebna kao osnova pojave empatijskog odgovora pomagača. Ovi rezultati ukazuju na važnu ulogu učitelja u organiziranju razrednih aktivnosti koje će potaknuti interakciju učenika sa i bez teškoća u razvoju (Hoyle i Serafica, 1988; Murray-Seegert, 1989; Staub i sur., 1994; Hendrickson i sur., 1996; Jellison, 2002).

U ovom istraživanju značenja konteksta integracijske sredine na razvoj prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja, osobito treba uzeti u obzir varijablu spolne različitosti iako se, obzirom na

različita određenja empatije (Zhou i sur., 2002), često susrećemo s nekonzistentnim rezultatima. U literaturi uglavnom dominiraju zapažanja o spolnim razlikama u prosocijalnom ponašanju (Eisenberg i Mussen, 1989; Raboteg-Šarić, 1997; Birch i Ladd, 1998; Eisenberg i sur., 2000; Brajša-Žganec i Slunjski, 2007), koje se uglavnom obrazlažu većom emocionalnom empatijom ili spolnim stereotipovima djevojčica o njihovoj sklonosti emocionalnom razumijevanju i pomaganju. Spolna je različitost prepoznata u značenju empatijske brige u neprihvatanju učenika s teškoćama u integracijskim razredima (Špelić i sur., 2009), koja je povezana s nižom razinom empatijske brige učenika, ali ne i učenica.

U odnosu na mnoštvo nekonzistentnih rezultata istraživanja o postignućima obrazovne integracije, posebno s aspekta socijalizacije učenika sa i bez teškoća, naš je *cilj* u ovom radu osim utvrditi uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima i ispitati, kroz razlike integracijskih i neintegracijskih razreda, koliko se događanja u integracijskim razredima manifestiraju na razvoj prosocijalnog ponašanja i empatije učenika tipičnog razvoja.

Prvi cilj istraživanja konteksta integracijskih razreda jest ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima. Važnost ovog ispitivanja određena je prezentiranim različitim rezultatima o manifestaciji integracijskih procesa na području socijalizacije učenika s teškoćama. U odnosu na strana istraživanja (Staub i sur., 1994; Murray-Seegert, 1989; Peck i sur, 1990; Shevlin i O'Moore, 2000) u našim istraživanjima (Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Špelić i sur, 2009; Špelić i Zuliani, 2011) se susrećemo sa rezultatima koji upućuju na zaključak da su učenici s teškoćama slabije prihvaćeni od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. Utoliko je *prvi zadatak* ispitati *kolika je uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima*.

Drugi je cilj ovog istraživanja ispitati značenje konteksta integracijskih razreda u razvoju prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja. Na osnovi zapažanja mnogih autora o pozitivnim rezultatima obrazovne integracije na razvoj pozitivnih stavova, socijalne osjetljivosti i tolerancije o različitosti učenika tipičnog razvoja (Murray-Seegert,

1989; Biklen i sur., 1989; Peck i sur, 1990; York i sur., 1992; Staub i sur., 1994; Capper i Pickett, 1994; Fisher i sur., 1998; Shevlin i O'Moore, 2000), očekivanja su da bi učenici tipičnog razvoja u integracijskim razredima mogli razviti višu razinu prosocijalnosti i empatije od njihovih vršnjaka u neintegracijskim razredima. Međutim, naši raniji rezultati (Špelić i Zuliani, 2011) govore u suprotnom smjeru, odnosno, da druženje s učenicima s teškoćama može biti praćeno i nižom razinom empatije i empatijske brige. Također su važna zapažanja o spolnoj različitosti (Špelić i sur, 2009) obzirom na značenje empatije u prihvaćanju učenika s teškoćama, što vodi očekivanju da će se emocionalni zahtjevi u integracijskim razredima različito manifestirati kod učenika i učenica obzirom na njihove prosocijalne i empatijske aspekte ponašanja. Utoliko, *drugi zadatak* jest ispitati *postoji li razlika između učenika u integracijskim i neintegracijskim razredima u razini prosocijalnosti i empatije*, i to posebice s aspekta spolne različitosti.

Treći cilj ovog istraživanja jest ispitati koliko kontekst integracijskih razreda, odnosno iskustvo druženja i pomaganja učenicima s teškoćama, potiče empatijske odgovore ostalih učenika u njihovoj razrednoj sredini i utoliko predstavlja motiv prosocijalnog ponašanja. Obzirom na zapažanja da druženje u integracijskim razredima potiče zbližavanje, razumijevanje i međusobno prihvaćanje, za očekivati je da će empatija imati značajniji udio kod učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima u odnosu na njihove vršnjake u neintegracijskim razredima. Stoga je *treći zadatak* ispitati *koliki je udio empatije u prosocijalnom ponašanju učenika u integracijskim i neintegracijskim razredima*.

METODA ISTRAŽIVANJA

Ispitanici i 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.

U istraživanje je uključeno N=12 četvrtih razreda i to N=6 integracijskih i N=6 neintegracijskih iz šest osnovnih škola u Puli i okolici, na način da je iz svake škole uključen po jedan integracijski i neintegracijski razred. Sveukupno je sudjelovalo N=224 učenika tipičnog razvoja, od toga N=118 u integracijskim i N=106 u neintegracijskim razredima. Po zastupljenosti spolova u istraživanju je sudjelovalo N=111 učenika i N=113 učenica prosječne dobi M=10.78 (sd=0,42) godina.

Razredi obuhvaćeni ovim istraživanjem razlikuju se po veličini od N=16 do N=29 učenika. U integracijskim razredima učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju veoma heterogenu skupinu sačinjenu od tri učenika sa socijalnom zapuštenošću, dva s ADHD-om, dva s blagom mentalnom retardacijom, te po jedan s poteškoćama u učenju, poremećajem verbalne komunikacije i cerebralnom paralizom.

Instrumentarij

U ovom istraživanju korišteni su: 1) upitnik dječje empatije; 2) postupak procjene prosocijalnosti, te 3) sociometrijski postupak.

(1) Upitnik dječje empatije – predstavlja upitnik koji je konstruiran za istraživanje empatije djece u razdoblju od 10–11 godina (Špelić i sur, 2009). Ovaj upitnik nastao je prema 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) na osnovi činjenice koju zapažaju mnogi autori (Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001; Zhou i sur., 2003) o nedostatku opće prihvaćenih upitnika empatije za djecu. Navedeni je instrument u skladu s istraživanjima dječje empatije (Tatalović, 1997; prema Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001; Garton i Gringarta, 2005) u kojima je dobivena dvofaktorska struktura. Utoliko, ovaj upitnik empatije sadrži čestice koje se odnose na (a) *empatijsku brigu* i (b) *sposobnost uživanja* (maštanja), kao aspekte afektivne i kognitivne empatije.

Upitnik sadrži 10 čestica, odnosno 5 i 5 čestica koje mjere dva aspekta empatije, i to sposobnost (1) empatijske brige i (2) uživanja. U konstrukciji ovog upitnika, obzirom na dob ispitanika, nastojali smo izabrati manji broj čestica

i ujedno da izabrane čestice budu po sadržaju i formalnoj konstrukciji bliske dobi te djece. Utoliko, pojedine čestice djelomično su transformirane u skladu s djetetovim mogućnostima razumijevanja i izbjegnute su tvrdnje izražene u negaciji. 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).

Na osnovi rezultata, 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=224) potvrđena je dvo-faktorska struktura upitnika. Faktorskom analizom po Varimax metodi rotacije ekstrahirana su dva faktora koja definiraju 46,62% varijance, od čega dimenzija emocionalna briga obuhvaća 24,79%, dok dimenzija uživanja obuhvaća 21,92% varijance. Ispitivanjem povezanost između navedenih kognitivnih (*uživljavanje*) i emocionalnih (*empatijske brige*) aspekata empatije dobivena je značajna pozitivna povezanost kod dječaka ($r=0,31$) i djevojčica ($r=0,46$). Pozitivna povezanost između ovih varijabli, iako nešto niža, dobivena je i kod drugih autora (Davis, 1980, Tatalović, 1997; Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001) na starijim dobnim skupinama djece i odraslim ispitanicima. Iako nije dobivena visoka povezanost između navedenih aspekata empatije, obzirom na razvojni koncept empatije (Hoffman 1981, Davis 1980) u kojem je empatija definirana prisutnošću objiju kognitivnih i emocionalnih sastavnica, korištena je mjera *empatije* kao suma rezultata ovih dviju varijabli.

Također, ispitivanjem karakteristika dviju skala dobiveni su rezultati pouzdanosti i to: na *skali empatijske brige* dobiven je Cronbach alpha = 0,707, na *skali uživanja* Cronbach alpha = 0,641 kao i Cronbach alpha = 0,703 za ukupni rezultat *empatije*. Dobiveni rezultati u skladu su sa ranijim (Špelić i sur, 2009, Špelić i Zuliani, 2011).

(2) Procjena prosocijalnosti – kao postupak konstruiran je na osnovi Skale 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 štićenje, pomaganje i posuđivanje. Razlog tome bio je pojednostaviti samu proceduru ispitivanja s obzirom na sposobnosti 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 koja je od svojih vršnjaka prepoznata da posjeduju visoko razvijenu sposobnost prosocijalnog ponašanja.

U našem uzorku (N=224) faktorskom analizom po Varimax metodi ekstrahirano je jedan faktor koja definira 68,17% varijance. Navedene tri komponente ukupnog rezultata prosocijalnosti imaju korelaciju od 0,75 do 0,89 što dozvoljava da se navedena tri oblika ponašanja koriste kao jedinstvena mjera prosocijalnosti.

- (3) **Sociometrijski postupak** – konstruirao ga je J.L. Morena (Andrić, 1991) 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. Sociometrijskim postupkom možemo ispitati uspješnost socijalizacije članova pojedine skupine. U ovom istraživanju uspješnost socijalizacije je izražena 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. 'Pozitivno prihvaćeni' su oni učenici koji imaju do četiri biranja i nemaju ni jedno odbijanje, dok 'ambivalentno prihvaćeni' su oni koji 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'.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim razredima

Prije ispitivanja značenja konteksta integracijskih razreda na razvoj prosocijalnosti i empatije tipičnih učenika važno je utvrditi razinu uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u tim integracijskim sredinama. U interpretaciji kasnijih rezultata posebno mjesto imaju upravo rezultati uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima. Kako je prezentirano u uvodu, u mnogim istraživanjima (Biklen i sur., 1989; Capper i Pickett, 1994; York i sur., 1992; Fisher i sur., 1998) koja govore o pozitivnim integracijskim ishodima zapažen je razvoj *socijalnih vještina* ostalih učenika i to na području *stavova o različitosti, razumijevanju i prihvaćanju fizičkih i ponašajnih razlika, te osjećajnih stanja djece s teškoćama*. U ovom je radu posebno važno usmjeriti se i na pitanje mogućnosti takvog pozitivnog razvoja ostalih učenika u integracijskim razredima u kojima se susrećemo s negativnim rezultatima integracije, kao što su neuspjeh socijalizacije učenika s teškoćama u vidu neprihvaćenosti i nižeg sociometrijskog statusa (Hoyle i Serafica, 1988; Pope i sur., 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Laws i Kelly, 2005; Gazelle 2008, Špelić i sur., 2009; Aguiar i sur., 2010; Špelić i Zuliani, 2011).

Rezultati ispitivanja uspješnosti socijalizacije učenika, vršene na osnovi frekvencija u pojedinim *kategorijama sociometrijskog statusa* kao što su 'zvijezda odbijanja', 'ambivalentno prihvaćenih', 'pozitivno prihvaćenih' i 'zvijezdi biranja', pokazuju postojanje značajne razlike između učenika sa i bez teškoća ($\chi^2=29,98$; $p=0,00$). Ta razlika je vidljiva kroz prikaz frekvencija u tablici 1., gdje od deset (N=10) učenika s teškoćama njih sedam (N=7) predstavljaju 'zvijezde odbijanja', dva (N=2)

su 'ambivalentno prihvaćeni', dok je samo jedan (N=1) 'pozitivno prihvaćen'. Ovi dobiveni rezultati se podudaraju s našim ranijim rezultatima istraživanjima (Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011).

Tablica 1. Prikaz frekvencija sociometrijskog statusa učenika sa i bez teškoća u razvoju.

	Učenici bez teškoća (f)	Učenici sa teškoćama (f)	Ukupno (f)
1 – ZVIJEZDE ODBIJANJA	24	7	31
2 – AMBIVALENTNO PRIHVAĆENI	61	2	63
3 – POZITIVNO PRIHVAĆENI	101	1	102
4 – ZVIJEZDE BIRANJA	38	0	38
Ukupno	224	10	234

Prethodni rezultati značajno više prihvaćenosti učenika tipičnog razvoja u odnosu na učenika s teškoćama potvrđeni su i kroz ispitivanje razlike njihovih prosječnih vrijednosti *sociometrijskog statusa*. Dobiveni rezultati ukazuju na značajnu višu razinu prihvaćenosti ($t=5,387$; $p=.000$) učenika tipičnog razvoja ($M=0,74$; $sd=5,68$) u odnosu na učenike s teškoćama ($M=-6,30$; $sd=3,96$). Ovi rezultati pokazuju da učenici tipičnog razvoja imaju u prosjeku skoro jedno biranje više od odbijanja dok učenici s teškoćama imaju u prosjeku šest odbijanja više u odnosu na prihvaćanja.

Dobiveni rezultati slažu se s onima iz ranije provedenih istraživanja u Hrvatskoj (Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Buj, 1991; Nazor i Nikolić, 1992; prema Sekulić-Majurec, 1997), kao i novijih (Žic i Igrić, 2001; Špelić i sur., 2009; Špelić i Zuliani, 2011), koja ukazuju da djeca s teškoćama u hrvatskim školama ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima u razrednim odjeljenjima. Upravo ovi dobiveni nepovoljni rezultati integracijskih ishoda ukazuju na potrebu organiziranja sveobuhvatnih istraživanja koja će nam dati odgovor o značenju i udjelu različitih varijabli kao što su karakteristike učenika sa i bez teškoća, učitelja, stručnih službi i roditelja, općeg stava okruženja i drugih u tom procesu integracije, čime možemo steći bolji uvid u sam proces i utoliko kroz nove spoznaje omogućiti uvođenje

posebnih programa i pristupa u obrazovnom radu i ujedno postizanje očekivanih pozitivnih ishoda.

Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda

Drugi zadatak ovog istraživanja jest ispitati *značenje konteksta integracijskih razreda u razvoju prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja*. Kontekst integracijskih razreda, u kojem učenici sa i bez teškoća sa svojim karakteristikama, potrebama i načinima ponašanja doprinose funkcioniranju razreda, međusobnoj prihvaćenosti, suradnji i zajedničkom radu, predstavlja područje mogućeg pozitivnog razvoja za učenike s teškoćama, u vidu njihove socijalne uključenosti, te ujedno za učenike tipičnog razvoja, u vidu razvoja njihovog prosocijalnog ponašanja i empatije. Iako je u istraživanjima integracijskih razreda (Blackmon i Dembo, 1983) uglavnom naglasak na prihvaćanju i uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama, nije manje važno ispitati koliko druženje s učenicima s teškoćama, s naglaskom na pomaganju, može potaknuti razvoj prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja.

Na osnovi mnogih zapažanja o pozitivnim rezultatima integracijskih iskustava za razvoj pozitivnih stavova, socijalne osjetljivosti i tolerancije o različitosti učenika tipičnog razvoja (Biklen i sur., 1989; Capper i Pickett, 1994; York i sur., 1992; Fisher i sur., 1998; Staub i sur., 1994; Murray-Seegert, 1989; Peck i sur., 1990; Shevlin i O'Moore, 2000), uobičajena su očekivanja da bi učenici tipičnog razvoja u integracijskim razredima mogli razviti višu razinu prosocijalnosti i empatije od njihovih vršnjaka u neintegracijskim razredima. S druge strane, rezultati o neprihvaćenosti i nižem sociometrijskom statusu učenika s teškoćama u integracijskim razredima ukazuju i na moguće negativne aspekte ovog integracijskog iskustva i za ostale učenike tipičnog razvoja (Hoyle i Serafica, 1988; Pope i sur., 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic i Igrić, 2001; Laws i Kelly, 2005; Gazelle 2008, Špelić i sur., 2009; Aguiar i sur., 2010; Špelić i Zuliani, 2011). U našem ranijem istraživanju (Špelić i Zuliani, 2011) zapaženo je da su učenici integracijskih razreda postigli značajno nižu razinu empatije i empatijske brige nego njihovi vršnjaci u neintegracijskim razredima. Navedeni rezultati ukazali su nam kako sudjelovanje u integracijskim

sredinama samo po sebi, odnosno bez prethodne pripreme i posebnih programa, nema pozitivno već može imati i suprotno, negativno značenje za učenike tipičnog razvoja.

U odnosu na ovu dilemu naš *zadatak* bio je ispitati, kroz razliku između učenika integracijskih i neintegracijskih razreda, koliko sudjelovanje u razrednim aktivnostima s učenicima s teškoćama tijekom prve četiri godine osnovnoškolskog obrazovanja može potaknuti razvoj prosocijalnog ponašanja i empatije kod učenika tipičnog razvoja. Ispitivanje razlike između učenika integracijskih i neintegracijskih razreda na navedenim varijabla vršeno je t-testom za nezavisne uzorke i dvosmjernom analizom varijance (MANOVA).

U našem ispitivanju razlike u prosocijalnosti i empatiji učenika tipičnog razvoja integracijskih (N=118) i neintegracijskih (N=106) razreda, prikazane u tablici 2, nisu dobiveni značajni rezultati. Ovi rezultati ne govore u prilog očekivane pozitivne povezanosti integracijskog iskustva sa razvojem prosocijalnosti i empatije ostalih učenika. Ovi se rezultati, također, razlikuju od ranijih (Špelić i Zuliani, 2011), u kojima je uključenost u integracijske razrede bila praćena nižom empatijom i empatijskom brigom u odnosu na učenike neintegracijskih razreda. Tada je zapažena negativna povezanost iskustva integracije s empatijskim razvojem učenika tipičnog razvoja što je obrazloženo odsutnošću pripreme učenika tipičnog razvoja za novo integracijsko iskustvo. Ova negativna povezanost u skladu je sa zapažanjem Hoffmana (1981) da individue svojim biološko-evolucijskim određenjima mogu na negativno afektivno stanje druge osobe reagirati anksioznošću ili empatijskom uznemirenošću (Eisenberg i Fabes, 1998). Upravo takva stanja mogu potaknuti kod učenika tipičnog razvoja povlačenje i odbijanje odnosa s učenicima s teškoćama i ujedno ometati razvoj njihovih empatijskih i prosocijalnih sposobnosti.

Međutim, važno je ukazati da različitost dobivenih rezultata može proizlaziti iz karakteristika samih integracijskih razreda određenih velikom varijabilnošću vrsta poremećaja učenika uključenih u te razrede (Odom i sur., 2005). U našem su istraživanju integracijskih razreda uključeni učenici s različitim tipovima poremećaja i njihovim kombinacijama, te je u istom razredu prisutno više

učenika s više vrsta teškoća, što određuje različitost dinamike integracijskih procesa, a samim time i različitost razvojnih ishoda učenika tipičnog razvoja u tim razredima. U prilog tome govore zapažanja da vrsta i težina poteškoća učenika određuje kvalitetu njihovih ostvarenih prijateljskih odnosa s učenicima tipičnog razvoja (Nabors, 1997; Orsmond i sur., 2004). Utoliko se može pretpostaviti da će o vrsti teškoća učenika ovisiti i ishodi njihovih socijalnih integracija i ujedno adekvatno tome razvoj pojedinih aspekata empatije i prosocijalnosti učenika tipičnog razvoja u tim razredima. Stoga se čini važnim u budućim istraživanjima integracijskih ishoda posebnu pažnju usmjeriti na vrstu teškoća s kojima se susreću ostali učenici u integracijskim razredima. Utoliko bi nacrti takvih istraživanja trebali uključivati učenike s istim ili sličnim teškoćama unutar relativno identičnih razrednih okruženja (obzirom na broj učenika sa i bez teškoća), čime bi rezultati različitih istraživanja integracijskih ishoda bili razumljiviji i međusobno konzistentniji.

Tablica 2. Prikaz značajnosti razlike (*t*) između učenika integracijskih i neintegracijskih razreda na području prosocijalnosti i empatije (empatijaska briga i uživljanje).

	Integrac. raz.		Neintegrac. raz.		t	p
	M	s.d.	M	s.d.		
Prosocijalnost	7,03	(6,62)	6,62	(5,49)	0,492	0,623
Empatija	28,75	(8,20)	28,52	(7,12)	0,228	0,820
Empatijaska briga	15,78	(4,87)	15,84	(3,67)	0,103	0,918
Uživljanje	12,97	(5,19)	12,68	(4,74)	0,443	0,658

Jedina povezanost integracijskog iskustva i empatijskih aspekata ostalih učenika u ovom istraživanju dobivena je Levinovim testom ekvivalentnosti varijance, na način da je kod učenika integracijskih razreda dobivena značajno veća varijabilnost rezultata *empatijске brige* ($F=6,045$; $p=0,015$) u odnosu na njihove vršnjake iz neintegracijskih razreda. Ovi rezultati su u skladu s ranijim zapažanjima o većem rasponu odgovora učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima što može govoriti o nekom nepovoljnom aspektu integracijskog iskustava obzirom na razvoj njihove empatijske brige (Špelić i Zuliani, 2011).

Obzirom na različitost spolova u razvoju empatije i prosocijalnosti naš je interes bio ispitati

interakcijski efekt različitih razrednih sredina i spola učenika. U tu svrhu korištena je dvosmjerna analiza varijance (MANOVA). Od svih ispitivanih varijabli kod empatijske brige dobiveni su rezultati, prikazani u tablici 3., na granici značajnosti ($F_{1,220}=3,766$; $P=0,054$). Također, dobivena je značajna razlika između spolova u empatijskoj brizi kao glavni efekt ($F_{1,220}=15,007$; $p=0,000$), što je u skladu s opće prihvaćenim zapažanjem o većoj emocionalnoj empatiji djevojčica, sklonijim većem emocionalnom razumijevanju i pomaganju (Eisenberg i Lennon, 1983; Brajša-Žganec i Slunjski, 2007).

Tablica 3. Prikaz dvosmjerne analize varijance empatijske brige s obzirom na interakcijski efekt tipa razreda i spola učenika tipičnog razvoja.

varijable	Σ kvadrata	$F_{1,220}$	P
Tipovi razreda	0,138	0,008	0,353
Spol	262,426	15,007	0,000**
Tipovi razreda x spol učenika	65,864	3,766	0,054

U daljnjem dijelu naš interes je bio usmjeren na ispitivanje razlike između učenika i jednako tako između učenica integracijskih i neintegracijskih razreda, te zatim razlike između učenika i učenica u integracijskim i neintegracijskim razredima.

U ispitivanju razlike između učenica i jednako tako između učenika integracijskih i neintegracijskih razreda na t-testu, čiji su rezultati prikazani u tablici 4., nisu dobivene značajne razlike na ispitivanim varijablama. Značajnost razlike dobivena

je kod učenika na Levinovom testu ekvivalentnosti varijance tako da je kod učenika integracijskih razreda dobivena značajno veća varijabilnost rezultata u prosocijalnosti ($F=8,940$; $p=0,003$), empatiji ($F=5,516$; $p=0,021$) i empatijskoj brizi ($F=11,458$; $p=0,001$) u odnosu na njihove vršnjake neintegracijskih razreda. Ovi su rezultati veće varijabilnosti rezultata učenika u integracijskim razredima na navedenim varijablama u skladu sa ranijim zapažanjima da veći raspon odgovora može govoriti o većoj 'osjetljivosti' dječaka nego djevojčica rane školske dobi na negativne emocionalne aspekte iskustva obrazovne integracije (Špelić i sur, 2009). To je zapažanje tada potvrđeno rezultatom da je u integracijskim razredima neprihvatanje učenika s teškoćama prepoznato kod učenika, ali ne i učenica, tipičnog razvoja s niskom razinom empatijske brige. Ovi rezultati spolne različitosti na području empatijske brige u razdoblju rane školske dobi mogu se obrazložiti prethodno postojećim spolnim razlikama tijekom ranijeg razvoja, što je prepoznatljivo u različitom značenju ranog simbiotskog iskustva koje određuje budući način suočavanja i prorade negativnih osjećajnih stanja povezanih s iskustvom nemoći, ograničenosti, odvojenosti i ovisnosti (Stoller, 1985; Tyson, 1989, prema Špelić, 2004). Upravo u ovim aspektima ranog razvoja nalazimo osnovu spolne različitosti koja je kasnije izražena u različitim načinima suočavanja djevojčica i dječaka s negativnim emocionalnim stanjima drugih osoba i ujedno u različitom razvoju njihovih empatijskih sposobnosti.

Tablica 4. – Prikaz značajnosti razlike (t) između učenika i učenica umutar i između integracijskih i neintegracijskih razreda na području prosocijalnosti i empatije (empatijske brige i uživanja).

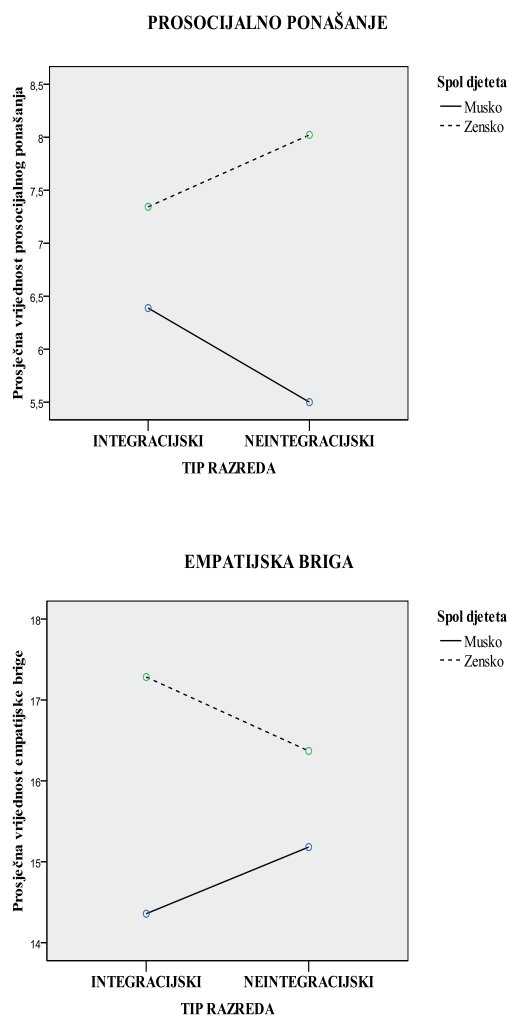
	Integracijski razredi				Neintegracijski razredi			
	(I)Učenici (N=59)		(II)Učenice (N=59)		(III)Učenici (N=52)		(IV)Učenice (N=54)	
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.
Prosocijalnost	6,68	(6,13)	7,37	(7,11)	5,31	(3,42)	7,89	(7,89)
Empatija	26,97	(9,20)	30,54	(6,68)	27,12	(6,85)	29,87	(7,18)
Empatijska briga	14,15	(5,73)	17,41	(3,12)	15,29	(3,65)	16,37	(3,65)
Uživljavanje	12,81	(5,57)	13,14	(4,83)	11,83	(4,79)	13,50	(4,59)
	I/III		II/IV		I/II		III/IV	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Prosocijalnost	1,426	0,157	0,395	0,693	2,475	0,015*	0,568	0,571
Empatija	0,096	0,924	0,516	0,607	2,021	0,046*	2,417	0,017*
Empatijska briga	1,228	0,222	1,628	0,106	1,527	0,130	3,835	0,000**
Uživljavanje	0,994	0,322	0,410	0,682	1,836	0,069	0,336	0,738

U odnosu na prethodne rezultate, značajnost razlike je dobivena između učenika i učenica u integracijskim i neintegracijskim razredima. Dobiveni rezultati, prikazani u tablici 4., pokazuju značajnu razliku između spolova u *integracijskim razredima* u empatiji ($t=2,417$; $p=0,017$) i empatijskoj brizi ($t=3,835$; $p=0,000$), dok u *neintegracijskim razredima* u prosocijalnosti ($t=2,475$; $p=0,015$) i empatiji ($t=2,021$; $p=0,046$). Upravo ove razlike mogu nam dati još neke nove uvide o mogućem značenju integracijskog iskustva obzirom na razvoj prosocijalnosti i empatije.

Najizraženije razlike između integracijskih i neintegracijskih razreda prisutne su na području *prosocijalnosti i empatijske brige*, što je prikazano na slici 1. U *integracijskim razredima* nije dobivena značajna razlika spolova u prosocijalnosti ($t=0,568$; $p=0,571$), koja je dobivena u neintegracijskim razredima ($t=2,475$; $p=0,015$), dok je dobivena značajna razlika između spolova u empatijskoj brizi ($t=3,835$; $p=0,000$), koja nije dobivena u neintegracijskim razredima ($t=1,527$; $p=0,130$).

Nepostojanje razlike između učenika i učenica u *prosocijalnom ponašanju* u integracijskim razredima u odnosu na dobivene razlike u neintegracijskim razredima, možemo obrazložiti činjenicom da prisutnost učenika s teškoćama, odnosno njihovih potreba i zahtjeva sredine za pomaganjem mogu imati pozitivno značenje obzirom na postojeće spolne razlike u prosocijalnom ponašanju. Ovo je u skladu sa zapažanjem da razvoj ‘socijalne odgovornosti’ (Blackmon i Dembo, 1983), odnosno postojanje zahtjeva sredine za pomaganjem obzirom na potrebe učenika s teškoćama, predstavlja za učenika tipičnog razvoja dodatni poticaj za razvoj njihove prosocijalnosti i utoliko smanjenja postojećih spolnih razlika.

Suprotno zapažanje dobiveno je na području *empatijske brige*. Tako je u integracijskim razredima dobivena značajna razlika između spolova, odnosno učenice imaju značajno višu razinu empatijske brige nego učenici, što nije dobiveno u neintegracijskim razredima. Ovi dobiveni rezultati mogli bi se obrazložiti prethodno opisanom različitošću ponašanja dječaka i djevojčica u situacijama suočavanja s negativnim osjećajnim stanjima poveznim s iskustvom ograničenosti, nemoći i ovisnosti drugih. Ta spolna različitost u empatijskom odgovoru u kasnijem dječjem razvoju ima svoje korijene u najranijim spolnim različitostima u ovladavanju razvojnim iskustvima



Slika 1. – Prikaz prosječnih vrijednosti prosocijalnog ponašanja i empatijske brige učenika i učenica u integracijskim i neintegracijskim razredima.

‘primarne individualizacije’ koja su povezana s osjećajima nemoći, ograničenosti i ovisnosti (Špelić, 2004). Utoliko bi iskustvo integracijskih razreda, koje može izazvati pojavu negativnih emocionalnih stanja kod tipičnih učenika u susretu s iskustvima nemoći, ograničenja i ovisnosti učenika s teškoćama u njihovoj sredini, a za koja nisu prethodno pripremljeni posebnim programima, moglo potaknuti veću spolnu različitost u njihovim empatijskim odgovorima.

Na osnovi dobivenih rezultata mogli bi govoriti o moguća dva trenda povezana s integracijskim kontekstom. Jedan trend bi mogli prikazati kao

smanjenju spolnih različitosti u prosocijalnom ponašanju učenika tipičnog razvoja. Ovaj bi trend mogao biti shvaćen kao posljedica postojanja zahtjeva za pomaganjem gdje takvo prosocijalno ponašanje u razrednoj sredini više nije određeno samo većom osjetljivošću djevojčica, nego uključuje i dječake. S druge strane, mogli bi govoriti o trendu povećanja spolnih različitosti s obzirom na empatijsku brigu. Ovaj bi trend mogli dijelom obrazložiti nepripremljenošću učenika tipičnog razvoja za integracijsko iskustvo, odnosno nepostojanjem posebnih programa koji bi pomogli, prije svega dječacima, da ovladaju negativnim emocionalnim stanjima i ovisničko-simbiotskim sadržajima koji mogu biti potaknuti iskustvom ograničenosti i ovisnosti učenika s teškoćama u razvoju. Ovi prepoznati trendovi, iako mogu biti rezultat specifičnosti samog uzorka, pružaju nam jedan mogući novi pogled na integracijsko iskustvo i ujedno nameću zahtjev za daljnjim istraživanjima koja će potvrditi njihovu postojanost i univerzalnost.

Udio empatijske brige u prosocijalnom ponašanju učenika tipičnog razvoja

U skladu s prethodnim zapažanjem važno je ispitati koliko kontekst integracijskih razreda, određen iskustvom druženja i pomaganja učenicima s teškoćama, može kao nosilac razvoja empatijskih odgovora predstavljati *motiv prosocijalnog ponašanja učenika tipičnog razvoja*. U pojedinim istraživanjima integracijskih razreda zapaženo je kako je 'socijalna odgovornost' osnovni motiv prosocijalnog ponašanja učenika tipičnog razvoja (Blackmon i Dembo, 1983). Utoliko je *treći zadatak* ispitati *postoji li i koliki je udio empatije u prosocijalnom ponašanju učenika u integracijskim i neintegracijskim razredima*.

Tablica 5. – Prikaz rezultata (*R*, *F*, *beta*) udjela varijabli empatije (empatijske brige i uživljanje) u prosocijalnosti učenika integracijskih i neintegracijskih razreda.

UČENICI INTEGRACIJSKIH RAZREDA (N=118)				
<i>R</i> =0,129; <i>F</i> _{2,115} =0,966; <i>p</i> =0,384		<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	empatijske brige	0,133	1,359	0,211
	uživljanje	-0,071	0,722	0,472
UČENICI NEINTEGRACIJSKIH RAZREDA (N=106)				
<i>R</i> =0,243; <i>F</i> _{2,103} =3,210; <i>p</i> =0,044		<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	empatijske brige	0,133	1,257	0,211
	uživljanje	0,155	1,472	0,144

Putem regresijske analize varijance, prikazane u tablici 5., dobiveni su rezultati koji ukazuju da u neintegracijskim razredima empatijska briga ima značajni udio u prosocijalnosti ($R=0,243$; $F_{2,103}=3,210$, $p=0,044$), što nije dobiveno u integracijskim razredima ($R=0,129$; $F_{2,115}=0,966$; $p=0,384$). Ovi rezultati ukazuju da je prosocijalnost u neintegracijskim sredinama, gdje nema posebnih zahtjeva za pomaganjem, jednim dijelom određena i karakteristikama empatijske brige, što nije slučaj u integracijskim razredima.

Odsutnost udjela empatije u prosocijalnom ponašanju učenika u integracijskim razredima može se obrazložiti i ranijim rezultatima (Špelić i sur, 2009; Špelić i Zuliani, 2011) koji su pokazali da je empatija učenika integracijskih razreda značajno niža od njihovih vršnjaka u neintegracijskim razredima. Tada je zapaženo da prisutnost učenika s teškoćama tijekom četiri godine početnog osnovnog školovanja, bez nekog prethodno provedenog programa pripreme učenika i učitelja, može imati *negativno značenje na razvoj empatije* ostalih učenika integracijskih razreda. To je obrazloženo zapažanjima (Murray-Seegert, 1989; Jellison, 2002) da sam fizički izgled ili neki neadekvatni neprilagođeni aspekti ponašanja djece s teškoćama mogu imati negativno značenje kroz pojavu *nelagode i napetosti* kod ostalih učenika, što se značajno mijenja nakon provedenih programa s učenicima tipičnog razvoja. Kao što Hoffman (1991) zapaža, empatijski odgovor ovisit će o našim atribucijama o uzrocima nečijeg stanja što može voditi različitim odgovorima, od empatijske uznemirenosti, ljutnje, krivnje do osjećaja nepravde. Utoliko, različite teškoće učenika potiču različite atribucije o uzrocima tih stanja i različite vrste empatijskih reakcija. Tako, suočavanja ostalih učenika u integracijskim sredinama s negativnim osjećajima može izazvati *empatijsku uznemirenost* koja pokreće obrambene mehanizme, odbijanje ili povlačenje iz tih odnosa.

Ovi rezultati, kao i prethodni, govore u prilog potrebe uvođenja posebnih programa u integracijske razrede koji će biti, ne samo usmjereni na informiranje o specifičnosti poteškoća tih učenika i poticanje njihova pomaganja, već i na razvoj empatijskih sposobnosti učenika tipičnog razvoja koje bi mogle biti ometene integracijskim iskustvom. Takvim bi se pristupom u integracijskim razredima povećala mogućnost razvoja prosocijalnog ponašanja učenika

tipičnog razvoja u kojem bi, osim integracijskim iskustvom potaknute moralne odgovornosti, značajni udio imali i aspekti empatijskog razvoja.

Na kraju treba naglasiti da se navedeni rezultati i ponuđene interpretacije trebaju shvatiti u okviru specifičnosti samog našeg uzorka istraživanja. U ranijem dijelu je već naglašena ograničenost istraživanja obrazovne integracije koja je određena karakteristikama samih uzoraka ispitivanja koji kao takvi mogu biti nosioci različitosti i nekonzistentnosti dobivenih rezultata (Odom i sur., 2005). Jednako tako treba ukazati na neke ograničenosti koje prate ovakva istraživanja kada se u ispitivanju koriste pristupi samoprocjene i procjene drugih koji mogu, obzirom na njihovu zasnovanost na subjektivnim doživljajima, biti osnova davanja socijalno poželjnih odgovora te odgovora određenih postojećim stereotipom o spolnoj različitosti ili 'reputacijom' učenika u razrednoj sredini. Međutim, sva ova ograničenja s kojima se susrećemo na području istraživanja integracijskih ishoda bitno ne umanjuje vrijednost dobivenih rezultata koji nam daju neke nove smjernice za istraživanje značenja integracijskog iskustva u razvoju empatije i prosocijalnosti učenika tipičnog razvoja rane školske dobi.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati, kroz razlike između integracijskih i neintegracijskih razreda, značenje konteksta integracijskih razreda u razvoju prosocijalnog ponašanja i empatije učenika tipičnog razvoja. Na osnovi dobivenih rezultata možemo zaključiti da učenici s teškoćama u našem uzorku nisu prihvaćeni u njihovim integracijskim razredima i da uglavnom predstavljaju 'zvijezde odbijanja'. U tom kontekstu integracijskih razreda nije dobivena očekivana razlika u empatijskoj brizi i prosocijalnosti u odnosu na učenike tipičnog razvoja iz neintegracijskih razreda.

Specifičnost integracijskog konteksta prepoznata je u razlici razina prosocijalnog ponašanja i empatijske brige učenika i učenica u integracijskim i neintegracijskim razrednima.

U integracijskim razredima nije dobivena značajna razlika između učenika i učenica u razini prosocijalnosti, koja je dobivena u neintegracijskim razredima. Izostanak se ovih razlika u integracijskim razredima, obzirom na postojanje spolnih razlika u prosocijalnom ponašanju djece rane školske dobi, može obrazložiti

zapažanjem da zahtjevi sredine za pomaganjem i poticanje 'socijalne odgovornosti' u tim sredinama mogu imati pozitivno značenje za razvoj prosocijalnosti, posebno kod učenika tipičnog razvoja, što može doprinijeti smanjenju njihovih spolnih razlika.

Na području empatijske brige u integracijskim razredima dobivena je razlika između spolova u vidu značajno niže razine empatijske brige učenika u odnosu na učenice, što nije dobiveno u neintegracijskim razredima. Ovi se rezultati, obzirom na postojeće spolne razlike djece rane školske dobi u suočavanju s negativnim emocionalnim stanjima drugih osoba, mogu obrazložiti razlikama dječaka i djevojčica u načinu suočavanja i proradi negativnih emocionalnih stanja povezanim sa iskustvima pojedinih ograničenosti učenika s teškoćama, za koja nisu prethodno pripremljeni niti su njima ovladali. U prilog tome govori zapažanje o razvoju empatije (Hoffman, 1981) po kojem je uspješnost razvoja empatijske brige određena uspješnošću djece da ovladaju vlastitom empatijskom uznemirenošću povezanom s pojedinim negativnim emocionalnim iskustvima drugih osoba. Utoliko bi se dobiveni rezultati spolnih razlika u razini empatijske brige tipičnih učenika u integracijskim razredima mogli dijelom obrazložiti nepostojanjem posebnih programa koji bi pomogli tim učenicima u prevladavanju pojedinih negativnih emocionalnih stanja i time spriječili mogućnost da ta negativna emocionalna iskustva interferiraju sa razvojem pojedinih aspekata empatije. Utoliko je važno da se u integracijskim sredinama osim poticanja razvoja 'socijalne odgovornosti' uvedu posebni programi usmjereni na razvoj pojedinih aspekata empatije učenika tipičnog razvoja.

Ovo istraživanje spada u područje novih istraživanja međudnosa integracijskog iskustva i specifičnosti razvoja empatije djece tipičnog razvoja rane školske dobi čiji rezultati mogu poslužiti kao smjernice budućim istraživanjima posvećenim pitanju značenja integracijskih procesa obzirom na razvojne potrebe djece tipičnog razvoja. Na osnovi naših dobivenih rezultata možemo zaključiti da integracijski procesi mogu igrati važnu ulogu u razvoju prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja. Međutim, potrebna su daljnja istraživanja značenja integracijskog konteksta obzirom na razvojne zahtjeve djece rane školske dobi čiji će širi i sveobuhvatni pristupi dati neke nove potvrde naših zapažanja i ujedno mogućnost njihove generalizacije.

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.
- Barr, J.J., Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture, *Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
- 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.
- Birch, S. H. Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship, *Developmental Psychology*, 34(5), 934–946
- 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 (Monteral, Canada, 11. – 14. travnja, 1983.).
- Blum, L.A. (1980.). *Friendship, altruism and morality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja, *Društvena Istraživanja*, 16(3), 477–496.
- 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.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom, *Exceptional Children*, 68(4), 423(13).
- 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. DfES Publications: University of Newcastle.
- Eisenberg, N., Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. U Eisenberg N., Damon W. (Ur.): *Handbook of child psychology*, Vol. 4: Social, emotional and personality development (str. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities, *Psychological Bulletin*, 94, 100–131.
- Eisenberg, N., Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- 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.
- 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* (str. 41-58). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. U. Kurtines, W.M., Gewirtz, J.L. (Ur.): *Handbook of moral behavior and development (Vol.1: Theory)* (str. 275-301). Hillsdale, New Jersey: 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.
- 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.
- 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.
- McNamara B.C., Wentzel K.R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The Role of motivational factors and friendship characteristics, *Developmental Psychology*, 42(1), 153–163
- 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.
- Nabors, L. (1997). Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs, *Mental Retardation*, 35(2), 107–113.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. i Harris, K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practice, *Exceptional Children*, 71(2), 137–148.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W. Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245–256.
- Peck, C.A., Donaldsson, J., Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps, *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241–249.
- Pokrajac-Bulian, A., Tatalović, S. (2001). Mjerenje spolnih i dobrih razlika u empatiji višedimenzionalnim pristupom, *Psihološke teme*, 10, 77–88.
- Pope, A. W., Bierman, K. L. i 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.
- Raboteg-Šarić, Z. (1997). The role of empathy and moral reasoning in adolescents' prosocial behaviour. *Društvena istraživanja*, 30-31(4-5), 493–512.
- 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*, 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. (2004). *Spolni identitet i objektni odnosi u obitelji adolescenata*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Rijeci, 2004.
- 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 'Škola po mjeri'. Deseti međunarodni znanstveni skup 'Dani Mate Demarina' (str. 175–195). Kadum, V. (ur), 24.–25.04.2009. Medulin: Sveučilište u Puli.
- 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://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. (2002). Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. *Savez defektologa Hrvatske*, 4. Međunarodni sem.Varaždin, 16.-18.
- 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.

PROSOCIALITY AND EMPATHY IN THE CONTEXT OF INTEGRATION CLASSES

Abstract: *The interest of this investigation is focused on the significance of the context of integration classes for the development of empathy and prosocial behavior of typical pupils. Through the investigation of differences between integration and non-integration classes, the task is to investigate how much a four-year interaction with pupils with disabilities has a meaning for a typical pupils' development of empathy and prosociality.*

The study was conducted in twelve fourth-grade classes of elementary school in Pula, which included pupils with disabilities (N=10) and typical pupils (N = 224) in six integration (N = 118) and six non-integration (N=106) classes, the average age M=10.78 (SD = 0.42) years.

The results indicated that (1) ten pupils with disabilities have significantly lower social status than other pupils, seven of which are 'stars of refusing'. (2) Comparing the integration and non-integration classes the expected significant difference between typical pupils in their prosociality and empathy has not been obtained. The specificity of the integration environment has been recognized through gender differences in prosocial behavior and emphatic concern of typical pupils. So in integration classes significant gender differences in prosociality have not been obtained, whereas these have been obtained in non-integration classes. Also in integration classes significant gender differences in emphatic concern have been obtained, while these have not been obtained in non-integration classes. These results suggest that the 'social request' for helping in integration classes may reduce gender differences in prosociality but at the same time confrontation with the specific emotional experiences of the integration environment may encourage greater gender differences in empathic concern. Also, the integration class specificity (3) is expressed in the absence of influence of empathic concern for the prosocial behavior of typical pupils, which is obtained in non-integration classes.

The results indicate that the integration context has a positive significance for the development of prosociality through the reduction of gender differences, but at the same time it has higher demands on empathic concern development of typical pupils. Thus, these results indicate the need for introducing special programs for developing empathic concern of typical pupils in integration classes.

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