

ULOGA EMPATIJE U SOCIJALIZACIJI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZREDNIM SREDINAMA

ALDO ŠPELIĆ, ĐENI ZULIANI

Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371-056.340

Adresa za dopisivanje: Dr.sc. Aldo Špelić, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja
Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli; aspelic@unipu.hr

Sažetak: *Potaknuti istraživanjima o pozitivnim posljedicama uključivanja djece s teškoćama u redovnu razrednu nastavu za ostale učenike tipičnog razvoja u ovom smo istraživanju ispitali 1) postoji li razlika u empatiji učenika koji su pohađali nastavu u istom razrednom odjeljenju s učenicima s teškoćama tijekom tri ili četiri godine i onih učenika koji nisu imali takvo iskustvo; 2) kolika je prihvaćenost/neprihvaćenost učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama i postoji li razlika u empatiji učenika tipičnog razvoja s obzirom na prihvaćanje/neprihvaćanje učenika s teškoćama; te 3) razlikuju li se učenici tipičnog razvoja, odabrani od strane učenika s teškoćama, u empatijskim karakteristikama.*

Istraživanje se provodilo u jednom III i dva IV razreda osnovne škole (N=41) u kojima su bili uključeni učenici s teškoćama i u jednom III i dva IV razreda (N=42) u kojima nisu bili uključeni učenici s teškoćama.

Rezultati, dobiveni na našem uzorku, pokazuju da (1) učenici u čijim su razredima bili uključeni učenici s teškoćama imaju značajno nižu razinu empatije u odnosu na učenike koji nisu imali takvo iskustvo, zatim (2) da učenici s teškoćama u njihovim razredima predstavljaju 'zvijezde odbijanja' i da učenici koji ne prihvaćaju učenike s teškoćama pokazuju značajno nižu razinu empatije u odnosu na ostale, te (3) pokazuju li učenici, koje su učenici s teškoćama odabrali, značajno nižu razinu empatije u odnosu na ostale.

Ovi rezultati, koji ukazuju da je uključivanje učenika s teškoćama u redovne razredne sredine sa sobom donijelo specifične probleme u socijalizaciji kao i u razvoju empatije kod tipičnih učenika i jednako tako učenika s teškoćama, obrazloženi su nedostatkom prethodne pripreme i obrazovanja obju skupina učenika, koji bi omogućili pozitivan ishod obrazovne integracije.

Ključne riječi: *obrazovna integracija, učenici s teškoćama, empatija i sociometrijski status*

UVOD

Uključivanje djece s teškoćama u redovni obrazovni sustav prisutno je u Republici Hrvatskoj tridesetak godina, a obrazovna integracija, regulirana zakonima i pravilnicima, sve više postaje redovnom praksom. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN broj 87/08), službeni naziv koji se koristi kada govorimo o djeci koja su uključena u integracijske razrede jest „učenici s posebnim potrebama“. Ovaj širi termin obuhvaća učenike s teškoćama i darovite učenike. Učenici s teškoćama su oni koji imaju teškoće u razvoju, učenju, problema u ponašanju, emocionalnih problema, te teškoća uvjetovanih odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i

jezičnim čimbenicima. U ovome radu bavit ćemo se integracijskim razredima u kojima su uključena djeca s teškoćama s njihovim vršnjacima, učenicima tipičnog razvoja.

Poticaj ovom istraživanju su različita zapažanja, i to od negativnih do pozitivnih, o značenju uključivanja djece s teškoćama u redovne razredne sredine s aspekta njihova razvoja, kao i razvoja učenika u njihovom okruženju. U ovom ćemo radu, dakle, pokušati objediniti dvije perspektive tako što ćemo proučavati učinke obrazovne integracije na učenike tipičnog razvoja, s jedne strane, i na učenike s teškoćama, s druge.

Polazište u našem istraživanju su zapažanja o pozitivnim posljedicama uključivanja djece s teš-

koćama u redovnu razrednu nastavu. Tako pojedina istraživanja (Tapasak i Walther-Thomas, 1999), u odnosu na očekivanu pojavu negativnih oblika ponašanja i reakcija djece s teškoćama u redovnim razrednim sredinama, pokazuju da ne postoje značajne razlike između te integrirane djece i one u specijalnim odjeljenjima. Ujedno su kod integrirane djece s teškoćama zapaženi pozitivni rezultati (York i sur., 1992) razvoja *socijalnih i interakcijskih vještina* kao i njihova *osjećaja prihvaćenosti*. Osim kod učenika s teškoćama, dobiveni su pozitivni rezultati (Biklen i sur., 1989; Shevlin i O'Moore, 2000) i kod djece tipičnog razvoja u integracijskim razredima u vidu razvoja većeg *razumijevanja iskustava i osjećaja* djece s teškoćama, što je izraženo u *izgradnji pozitivnih stavova, veće tolerancije i prihvaćanja* djece s teškoćama (York i sur., 1992; Capper i Pickett, 1994). Sve su ove pozitivne promjene, prema nekim autorima (Murray-Seegert, 1989; Staub i sur., 1994; Hendrickson i sur., 1996), određene razvojem *prijateljskih odnosa* između učenika sa i bez teškoća u razvoju. Prijateljstvo nema samo pozitivne vrijednosti za učenike s teškoćama u vidu već *socijalne kompetencije, sigurnosti i osjećaja usklađenosti sa sredinom*, već i za učenike tipičnog razvoja, koji kroz prijateljstvo i pomaganje razvijaju *osjećaje vlastite važnosti i vrijednosti* (Staub i sur., 1994) i ujedno *spособnost boljeg odnosa prema nekim vlastitim ograničenjima i nesposobnostima* (Murray-Seegert, 1989), što se manifestira u pozitivnim promjenama na području *self-koncepta, socijalne kognicije, tolerancije na različitost i prihvaćanja drugih* (Peck i sur., 1990).

U svim tim pozitivnim promjenama posebnu važnost ima pripremljenost učenika i učitelja za rad u takvim razrednim sredinama. Iako je prisutna spremnost učenika tipičnog razvoja za izgradnju prijateljskih odnosa s učenicima s teškoćama, zapažanja su (Hendrickson i sur., 1996) da je uspješnost toga određena posebnim strategijama za promoviranje prijateljstva čije su poznavanje i primjena u domeni aktivnosti učitelja. Tako, osim pripreme učenika tipičnog razvoja informiranjem o specifičnim teškoćama tih učenika (Biklen i sur., 1989; Staub i sur., 1994), učitelj ima posebnu važnost u poticanju njihove međusobne usmjerenosti i prijateljstva provođenjem strategija *uključivanja u koo-*

perativne grupne zadatke, dobavljanja informacija o specifičnim poteškoćama i organiziranja aktivnosti koje promoviraju interakciju (Hendrickson i sur., 1996). Time se posebna važnost daje ulozi učitelja u planiranju, organiziranju i provođenju obrazovnih i odgojnih aktivnosti kojima se potiču socijalne interakcije između učenika sa i bez teškoća, te ujedno u informiranju i obrazovanju učenika tipičnog razvoja o specifičnim poteškoćama, potrebama i ponašanjima učenika s teškoćama. Pojedina istraživanja (Jellison, 2002) pokazala kako su postignute pozitivne promjene u percepciji i prihvaćanju učenika s teškoćama u integracijskim razredima nakon provedene pripreme i obrazovanja ostalih učenika, a jednako tako i nakon obrazovanja učitelja za rad u takvim razrednim sredinama (Žic, 2002).

U istraživanjima se također susrećemo i sa rezultatima koji govore o negativnim aspektima obrazovne integracije i to kroz problem socijalizacije djece s teškoćama. Dobivena su zapažanja o poteškoćama ostalih učenika tipičnog razvoja da prihvate pojedine aspekte emocionalnih reagiranja i ponašanja *djece s teškoćama* (Hoyle i Serafica, 1988; Hinshaw i Melnick, 1995; Hodgens i sur., 2000; Žic i Igrić, 2001; Jellison 2002; Mrug i sur., 2009; Špelić i sur., 2009), što je bilo izraženo *negativnim stavovima* prema njima i njihovim *slabijim sociometrijskim položajem* unutar razreda. Ovi rezultati posebno su izraženi kod učenika kod kojih dominiraju problemi u kognitivnom funkcioniranju, u poteškoćama u govornoj komunikaciji i hiperaktivnosti, što ukazuje da priroda poteškoća te djece, izraženih kroz uznemirenost, nepažnju, potrebu za dominacijom, agresivno verbalno i fizičko ponašanje, česta kršenja pravila i nisko obrazovno postignuće, bitno određuje probleme njihove socijalne neprihvaćenosti. Ta djeca u odnosu s vršnjacima pokazuju značajno veći *deficit u socijalnoj kompetenciji*, što se odražava njihovim *socijalnim povlačenjem i izolacijom*. S obzirom na ove probleme neprihvaćenosti i izolacije zapaženo je da neka od te djece uspijevaju u razrednim sredinama formirati dijadne odnose s drugom djecom, koja su jednako kao i oni odbijena ili su sličnog sociometrijskog statusa, ili se uključiti u lančani niz kroz povezanost s jednim članom tog niza unutar kojeg postoji tendencija njihova isključenja od

drugih članova tog istog lančanog niza (Špelić i sur., 2009). Upravo iskustvo socijalne neprihvaćenosti može kod djece s teškoćama još više povećati razinu njihovog agresivnog, depresivnog i anksioznog ponašanja (Mikami i Hinshaw, 2003) te još više produbiti poteškoće njihove socijalizacije u razrednoj sredini.

U našem smo ranijem istraživanju (Špelić i sur., 2009) zapazili da je odbijanje, neprihvaćanje djece s teškoćama u integracijskim razredima, povezano s razinom empatijske brige učenika, ali ne i učenica tipičnog razvoja. Dobiveno je da je kod učenika koji ne prihvaćaju, odnosno odbijaju druženje s učenicima s teškoćama, prisutna značajno niža razina empatijske brige u odnosu na druge učenike. Stoga je naglašena važnost obrazovanja i pripreme učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima u vidu poticanja razvoja njihove empatije.

Empatija se općenito može definirati kao sposobnost emocionalnog uživanja i razumijevanja osjećaja i stanja drugih osoba. Neki autori naglašavaju biološku i evolucijsku determinantu (Hoffman, 1981) u identičnoj ili sličnoj afektivnoj reakciji, u odnosu na onu druge osobe, gdje empatička pobuđenost može izazvati negativnu reakciju kao što je anksioznost ili uznemirenost (Eisenberg i Fabes, 1998) ili simpatiju, odnosno empatijsku brigu za drugu osobu (Davis, 1980). U shvaćanju empatije susrećemo se s njenim određenjem kao proživljavanjem jednakih ili sličnih emocija kao druga osoba, što predstavlja emocionalni aspekt empatije, (Mehrabian i Epstein, 1972) i sa određenjem kao prepoznavanjem stanja svijesti i uvjeta koji su prisutni i koji mogu djelovati na druge osobe, što predstavlja kognitivnu komponentu empatije (Hogan, 1969).

Obzirom na ovo istraživanje, koje uključuje učenike trećih i četvrtih razreda osnovne škole, važno je zapažanje (Raboteg-Šarić, 1993) da se empatija razvija paralelno sa kognitivnim razvojem, što ukazuje na povezanost kognitivnih i emocionalnih aspekata u sposobnosti proživljavanja tuđih osjećaja i shvaćanja tuđih stanja i perspektiva. Utoliko sve veću važnost imaju pristupi koji definiraju empatiju kao multidimenzionalni konstrukt (Davis, 1980. i 1983.; Thornton i Thornton, 1995).

Poseban problem u istraživanju empatije predstavlja mali broj konstruiranih instrumenata za

ispitivanje dječje empatije po modelu papir-olovka kod nas (Pokrajac-Bulian, Tatalović, 2001) kao i općenito u svijetu (Zhou, Valiente i Eisenberg, 2003). U odnosu na ovaj problem pojedini su autori (Litvack-Millera i sur., 1997; Garton i Gringarta, 2005) nastojali prilagoditi Davisov upitnik empatije (1980) za dječju populaciju, upravo zbog njegovog multidimenzionalnog pristupa. Litvack-Miller i suradnici (1997) su prvi koristili Davisov upitnik empatije kao model za konstrukciju upitnika empatije za djecu prvog razreda osnovne škole. Konstruirani upitnik sačinjavaju 22 čestice izvornog Davisovog upitnika modificirane s obzirom na razinu razumijevanja djece te dobi. Analizom konstruktivne valjanosti dobivena su četiri faktora koji se, prema zapažanjima autora, u većem djelu podudaraju sa karakteristikama izvornog Davisovog upitnika. Međutim, dobiveni su niži rezultati na području pouzdanosti.

Sličan je pristup Gartona i Gringarta (2005) koji su konstruirali upitnik empatije 'F&T' (Feeling & Thinking) namijenjen djeci od 8 i 9 godina. Cilj je ovog upitnika ispitati način na koji djeca saznaju što drugi osjećaju i misle. Ovaj upitnik sadrži 12 čestica, nastalih na predlošku Davisova upitnika (1980), od kojih 6 čestica predstavlja mjeru *afektivne empatije* i 6 čestica mjeru *kognitivne empatije*. Međutim, njihovi se rezultati faktorske analize ne podudaraju sa zapažanjima Litvack-Millera i suradnika (1997).

U istraživanjima empatije kod nas, dobivena su zapažanja (Pokrajac, 1993) da je korištenje Davisova upitnika empatije s obzirom na dob ispitanika primjeren samo za starije adolescente. Kod mlađih ispitanika zapažena je nemogućnost diferencijacije pojedinih aspekata empatije. U kasnijem istraživanju na uzorku osmoškolaca (Tatalović, 1997; prema Pokrajac-Bulian, Tatalović, 2001) dobivena je potvrda dvo-faktorske strukture, koju sačinjavaju 'opća empatija' i 'maštanje'. Ovi nalazi govore u prilog razvojnoj teoriji empatije (Hoffman, 1981) koja ukazuje da se tijekom razvoja postepeno diferenciraju pojedini aspekti empatije.

Iz perspektive da se empatija razvija u interakciji s drugima, obrazovna integracija je vrlo zanimljiv kontekst za proučavanje razvoja empatije kod učenika s teškoćama kao i kod njihovih

vršnjaka tipičnog razvoja. Posebnu važnost za nas imaju zapažanja (Murray-Seegert, 1989; Biklen i sur., 1989; Staub i sur., 1994; Tapasak i Walther-Thomas, 1999; Dyson i sur., 2004) koja su ukazala da uključivanja djece s teškoćama u redovnu razrednu sredinu imaju pozitivno značenje za učenike tipičnog razvoja kroz razvoj njihove *emocionalne osjetljivosti i razumijevanja ponašanja i reakcija djece s teškoćama*. Upravo učenici u tim razrednim sredinama značajno se razlikuju od vršnjaka koji nisu imali takvo iskustvo (Capper i Pickett, 1994), kod kojih je izostao taj pozitivan razvoj, te dominiraju stereotipna shvaćanja i negativni stavovi o različitosti, koji se odnose na djecu s teškoćama u razvoju (York i sur., 1992; Biklen i sur., 1989; Capper i Pickett, 1994; Shevlin i O'Moore, 2000).

Razvoj empatije kod tipičnih učenika u integracijskim razredima može se obrazložiti zapažanjima (Peck i sur., 1990) o pojavi, na početku školovanja, negativnih osjećaja, nelagode ili napetosti u odnosima s učenicima s teškoćama zbog njihovog fizičkog izgleda ili nekih aspekata njihova ponašanja, što se postepeno mijenja tijekom prve godine zajedničkog druženja. Govoreći s aspekta koncepta empatije možemo zapaziti da se na početku školovanja radilo o pojavi 'empatijske uznemirenosti' (Hoffman, 1981), kao prve reakcije na nečije negativno emocionalno stanje, što je postepeno prevladano razvojem empatijske brige i suosjećanja za osobu koja ima određene probleme ili poteškoće. Upravo kroz iskustvo interakcije s učenicima s teškoćama u integracijskom razredu, s vremenom (Peck i sur., 1990) dolazi do sve manje prisutnosti početne nelagode i anksioznosti i utoliko sve većeg njihovog *emocionalnog razumijevanja*, što predstavlja osnovu *razvoja empatije i veću toleranciju i prihvaćanje* tih učenika s teškoćama.

Obzirom na navedeno prvi je cilj našeg istraživanja ispitati, da li i u kojoj mjeri prisutnost učenika s teškoćama u razrednim sredinama može imati pozitivne posljedice na razvoj empatije učenika tipičnog razvoja. Stoga je prvi zadatak bio ispitati (1) postoji li razlika u empatiji učenika koji su bili u razrednoj sredini sa učenicima s teškoćama tijekom tri ili četiri godine osnovnoškolskog obrazovanja i onih učenika koji nisu imali to iskustvo. Obzirom na prethodno navedena istraživanja očekivana je

viša razina empatije učenika u čijim su razrednim sredinama bili uključeni učenici s teškoćama.

Drugi cilj našeg istraživanja bio je ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama i njenu povezanost s empatijskim karakteristikama učenika tipičnog razvoja. Utoliko je drugi zadatak bio ispitati (2) prihvaćenost/neprihvaćenost učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama i različitost u empatiji učenika tipičnog razvoja s obzirom na prihvaćanje/neprihvaćanje učenika s teškoćama. Očekivalo se da je prihvaćanje učenika s teškoćama određeno empatijskim karakteristikama učenika tipičnog razvoja u njihovim razrednim sredinama.

Treći cilj našeg istraživanja bio je ispitati značenje koje empatijske karakteristike učenika tipičnog razvoja mogu imati za učenike s teškoćama. Pitanje je koliko učenici s teškoćama prepoznaju i pokazuju potrebu za empatijskim karakteristikama njihove sredine. Dakle, treći je zadatak istraživanja bio ispitati (3) razlikuju li se učenici, odabrani (prihvaćeni/neprihvaćeni) od strane učenika s teškoćama, u empatijskim karakteristikama od ostalih.

METODA ISTRAŽIVANJA

Ispitanici i postupak

Ispitivanje je provedeno na dvjema skupinama učenika, i to učenicima koji su u svojim razrednim sredinama imali i onima koji nisu imali učenike s teškoćama. U istraživanje je uključeno šest razreda osnovne škole Veli Vrh, Štinjan i Centar iz Pule. Prvu skupinu ispitanika sačinjavaju učenici triju razreda (jedan III i dva IV) u kojima su tijekom školovanja bili uključeni učenici s teškoćama (N=41+3), dok drugu skupinu sačinjavaju učenici triju razreda (jedan III i dva IV) u kojima nisu bili uključeni učenici s teškoćama (N=42). Prosječna dob ispitanika je 10,43 godina.

U istraživanje su uključeni učenici čiji su roditelji potpisali suglasnost da njihova djeca sudjeluju u ovom istraživanju što je doprinijelo opadanju broja ispitanika. Od ukupnog broja učenika iz integracijskih razreda (N=51) u istraživanju nije sudjelovalo sedmero učenika, dok u skupini neintegracijskih razreda od ukupnog broja (N=51) u istraživanju nije sudjelovalo devetero učenika.

Učenici s teškoćama koji su uključeni u redovnu nastavu jesu učenik A (III raz.) kod kojeg su prisutne *specifične teškoće u učenju, s organski uvjetovanim poremećajem u ponašanju*, odnosno ADHD-om; učenik B (IV raz.) kod kojeg su prisutne poteškoće određene *poremećajima govorno-glasovne komunikacije, specifičnim teškoćama u učenju i ispodprosječnim intelektualnim sposobnostima*, i učenik C (IV raz.) kod kojeg je prisutan veći broj poremećaja među kojima se najviše ističe *hiperaktivnost*.

Ispitivanje je provedeno grupno, u razrednoj sredini unutar redovne nastave, i jednokratno, u trajanju od tridesetak minuta po modelu papir-olovka. Učenicima su date verbalne upute prije započinjanja svakog pojedinog zadatka.

Instrumentarij

1. Za ispitivanje empatije konstruiran je upitnik po predlošku Davisova (1980) upitnika empatije - Indeks interpersonalne reaktivnosti (**Interpersonal Reactivity Index – IRI**). Ovakav pristup koristili su i drugi autori (Litvack-Millera i sur., 1997; Garton i Gringarta, 2005) na osnovu činjenice da ne postoje opće prihvaćeni upitnici empatije za djecu (Pokrajac-Bulian, Tatalović, 2001; Zhou, Valiente i Eisenberg, 2003).

Budući da se u ispitivanju empatije kod djece rane školske dobi uglavnom susrećemo (Tatalović, 1997; prema Pokrajac-Bulian, Tatalović, 2001; Garton i Gringarta, 2005) s dvo-faktorskom strukturom empatije, mi smo u konstruiranju našeg upitnika bili vođeni idejom da u upitnik budu uključene čestice, predstavnici afektivne i kognitivne kompo-

nente empatije, koje se odnose na (a) empatijsku brigu i (b) sposobnost uživanja (maštanja). Pri sastavljanju ovog upitnika, obzirom na dob ispitanika, nastojali smo izabrati manji broj čestica i voditi računa da izabrane čestice budu po sadržaju i formalnoj konstrukciji bliske dobi te djece. Pojedine su čestice djelomično transformirane u skladu s djetetovim mogućnostima razumijevanja i izbjegnute su tvrdnje izražene u negaciji. Zadatak je bio da djeca procjene vlastiti doživljaj na skali Lickertova tipa od 0 (uopće se ne odnosi na mene) do 4 (u potpunosti se odnosi na mene).

Konačna verzija Upitnika dječje empatije za dob od 10 i 11 godina sadrži 10 čestica, odnosno 5 i 5 čestica koje mjere dva aspekta empatije, sposobnost (1) empatijske brige i (2) uživanja. Dvo-faktorska struktura upitnika potvrđena je faktor-skom analizom po Varimax metodi rotacije putem koje su ekstrahirana dva faktora koja definiraju 46,62% varijance, od toga dimenzija emocionalne brige (I faktor) obuhvaća 24,79%, dok dimenzija uživanja (faktor II) obuhvaća 21,92% varijance, što je prikazano u tablici 1.

Ispitivanjem karakteristika navedenih skala dobiveni su dobri rezultati njihove pouzdanosti i to: na *skali empatijske brige* Cronbach alpha = 0,707, na *skali uživanja* Cronbach alpha = 0,641 kao i Cronbach alpha = 0,703 za ukupni rezultat *empatije*.

Na osnovi rezultata na skali empatijske brige visoki rezultat 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.

Tablica 1. - Tvrđnje upitnika empatije i korelacija pojedine čestice s pojedinim faktorom.

	I	II
Obično me jako uznemiri nesreća druge djece	,432	
Ponekad mi je suviše žao djece i drugih osoba koji imaju probleme	,642	
Kada vidim da se prema nekom nepravedno postupa bude mi ga žao	,779	
Pridajem puno pažnje situacijama u kojima se neki učenici osjećaju povrijeđenima	,765	
Jako me emocionalno dirne kada vidim da se prema nekome nepravedno postupa	,764	
Kada gledam pojedine scene filma ili neku kazališnu predstavu znam se u njih uživjeti		,445
Nakon gledanja predstave ili filma imam osjećaj da sam bio/la jedan/jedna od tih likova		,663
Potpuno se uživim u osjećaje likova priče ili romana		,700
Prilično često se potpuno uživim u radnju dobre knjige ili filma		,758
Kada čitam zanimljivu priču ili roman zamišljam kako bih se osjećao/la		,546

2. Sociometrijski postupak je postupak koji u sebi obuhvaća testiranje privlačenja i odbijanja. Pojava ovog instrumenta vezana je uz J.L. Morena (Andrilović, 1991) koji je prvi put u svojoj knjizi prikazao rezultate dobivene uporabom sociograma. Američki je psiholog i psihijatar pošao od pretpostavke da razne, ograničene ljudske grupe koje žive i rade zajedno izvjesno vrijeme, imaju vlastitu strukturu. Od ispitanika je tražio da, u ograničenoj grupi osoba s kojom ispitanik živi ili dolazi u kontakt, izabere one osobe s kojima to ne bi želio činiti. Sociometrijskim se postupkom mogu ispitati sociometrijski status pojedinca u grupi (učestalost biranja i odbijanja), unutarnji odnosi u grupi (tko koga bira i odbija), te stupanj kohezije ili integracije grupe. Iz prikaza sociometrijskog postupka ukazuje se na značajnost ove metode, koja je i danas prisutna u istraživanjima, a sastoji se u klasifikaciji članova u skupine, u različite sociometrijske tipove, na temelju bilježenja pozitivnih i negativnih biranja koje obavlja svaki član skupine i kojima je i sam podvrgnut.

REZULTATI I RASPRAVA

Uloga uključenosti učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama i empatičnost razredne sredine

U uvodnom dijelu prezentirana su istraživanja (Murray-Seegert, 1989; Biklen i sur., 1989; Staub i sur., 1994; Tapasak i Walther-Thomas, 1999; Dyson i sur., 2004) koja govore o pozitivnim posljedicama uključivanja djece s teškoćama u redovnu razrednu nastavu za ostale učenike tipičnog razvoja, prije svega u vidu više razine postignute *socijalne osjetljivosti, empatije i samopoštovanja*. U našem se istraživanju očekivalo da će učenici koji su u svojim razrednim sredinama tijekom 3 ili 4 godine osnovnoškolskog obrazovanja imali učenike s teškoćama postići višu razinu empatije u odnosu na učenike koji nisu imali takvo iskustvo.

U ovom dijelu istraživanja, s obzirom na zadatak ispitivanja razlike u razini empatije (empatijske brige i uživanja) između učenika tipičnog razvoja, te s obzirom na uključenost učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama, provedena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA.

Dobiveni rezultati (Tablica 2.) pokazuju da su učenici u čijim su razrednim sredinama bili uključeni učenici s teškoćama postigli značajno nižu razinu empatije ($F_{1,81}=11,873^{**}$), odnosno empatijske brige ($F_{1,81}=6,885^*$), i sposobnost uživanja ($F_{1,81}=8,166^{**}$). Ovi rezultati, s obzirom na očekivani pozitivan utjecaj prisutnosti učenika s teškoćama u redovnim razrednim sredinama, te na razvoj socijalnih aspekata učenika tipičnog razvoja, pokazuju suprotne rezultate. Naši rezultati pokazuju da kod učenika koji su bili u neposrednom kontaktu s djecom s teškoćama nije došlo do očekivane veće razine empatije, već sasvim suprotno.

Pitanje je koji je mogao biti razlog da u tim razrednim sredinama interakcija s učenicima s teškoćama nije pridonijela *boljem razumijevanju i prihvaćanju* razlika u fizičkim, ponašajnim i osjećajnim aspektima djece s teškoćama i razvoju njihove empatije. Može se zapaziti, a to će potvrditi kasniji nalazi o socijalizaciji učenika s teškoćama, da kod učenika u tim razrednim sredinama nije došlo do razvoja prijateljstva i socijalnog prihvaćanja učenika s teškoćama (Biklen i sur., 1989; Murray-Seegert, 1989; Staub i sur., 1994) kao pretpostavke razvoja *boljeg socijalnog rasuđivanja, emocionalnog prihvaćanja i veće tolerancije na različitost* kod tipičnih učenika i razvoja njihove empatije.

Ovi se rezultati, također, mogu povezati sa zapažanjem Jellisona (2002) da tipični učenici percipiraju učenike s teškoćama kao one koji ih *ometaju u školskim i izvanškolskim aktivnostima*. Međutim, važno je njegovo zapažanje da je prisutnost ovakvih negativnih stavova povezana s

Tablica 2. Razlika u empatiji, empatijskoj brizi i sposobnosti uživanja između učenika u čijim razredima su bili (skupina I) i nisu bili (skupina II) uključeni učenici s teškoćama.

	Skupina I (N=42) M s.d.		Skupina II (N=41) M s.d.		F(1,81)	p
Empatijska briga	15,61	3,84	17,69	3,37	6,885	,010*
Uživljavanje	10,46	4,85	13,45	4,58	8,166	,005**
Empatija	26,07	6,83	31,15	6,64	11,873	,001**

postojanjem i kvalitetom *pripreme i obrazovanja učenika* o specifičnostima tih učenika i načinima izgradnje međusobnih odnosa. U tome pristupu posebnu ulogu ima metoda indukcije (Hoffman, 1981) gdje se, ukazivanjem na posljedice vlastitog ponašanja za drugog, potiče razvoj djetetove empatije za žrtvu i njezine potrebe. Bez prethodne pripreme problemi hiperaktivnosti, impulzivnosti i poteškoće u socijalnim interakcijama mogu poslužiti kao podloga za projekcije svega negativnog i donositi negativne posljedice za obje strane. Utoliko je veoma važno obrazovanje učitelja o tehnikama koje mogu poslužiti za razvoj socijalnih vještina i prosocijalnog ponašanja učenika tipičnog razvoja (Eisenberg, 1983; Žic, 2002).

Ovi dobiveni nalazi mogu se obrazložiti izostankom strukturiranog pristupa u pripremi učenika za suradnju i druženje s djecom s teškoćama i ujedno pripremljenosti učitelja za novi pristup u kojem bi naglasak trebao biti na poticanju i ohrabrivanju takvih odnosa u razrednim sredinama (Murray-Seegert, 1989; Staub i sur., 1994), te organiziranju zajedničkih grupnih zadataka i stvaranju socijalnih aktivnosti koje promoviraju interakciju i informiranje o pojedinim poteškoćama (Hendrickson i sur., 1996).

Uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama i empatija učenika u razrednoj sredini

U ovom dijelu zadatak je bio ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama i povezanost te uspješnosti s empatijskim karakteristikama učenika tipičnog razvoja u tim razrednim sredinama. U prvom je dijelu korišten sociometrijski postupak u kojem je sociometrijski status svakog učenika određen brojem prihvatanja i odbijanja od strane ostalih učenika. Kako je prikazano u tablici 3. određena su četiri sociometrijska statusa svih učenika. Važno je zapažanje da sva tri učenika s teškoćama spadaju

u skupinu 'zvijezda odbijanja' koja broji ukupno 14 učenika odbijenih od strane 5 i više vršnjaka iz razreda. Dobiveni rezultati ukazuju na neuspjeh socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama.

Ovi dobiveni rezultati podudaraju se sa zapažanjima drugih autora (Hoyle i Serafica, 1988; Žic i Igrić, 2001) o *nižem sociometrijskom statusu učenika s teškoćama* u odnosu na ostale učenike. Negativni stavovi učenika tipičnog razvoja prepoznati su prema *učenicima usporenog kognitivnog razvoja*, što može predstavljati osnovu *niže socijalne kompetencije* tih učenika izražene *povlačenjem i izolacijom*.

Za bolje razumijevanje naših zapažanja važno je usmjeriti se na specifičnosti učenika s teškoćama u našem uzorku. Od troje učenika s teškoćama, samo je jedan učenik (B) pored *poremećaja govorno-glasovne komunikacije, specifičnih teškoća u učenju* imao i *ispodprosječnu intelektualnu razinu*. Kod ostala dva učenika (A, C) dominiraju *poremećaji u ponašanju* određeni problemima *hiperaktivnosti i poremećaja pažnje*. Neprihvatanje druženja s tim učenicima u školskim i vanškolskim aktivnostima može se obrazložiti specifičnošću njihovih poteškoća. Upravo su djeca s ponašajnim problemima određenih hiperaktivnošću ona koja imaju poteškoća u vidu kontrole u ponašanju kao i u komunikaciji, te kao takva predstavljaju veoma naporne i zahtjevne suučenike u školskim i izvanškolskim aktivnostima. Jellison (2002) je zapazio da su ti učenici doživljeni kao oni koji ometaju u obrazovnim postignućima.

Takve loše rezultate socijalizacije naših učenika s teškoćama možemo u skladu sa zapažanjima Jellisona (2002) pripisati izostanku *pripreme i obrazovanja učenika* u razrednim sredinama u kojima je prisutan učenik s teškoćama. Bez pripreme specifični oblici ponašanja djece s teškoćama mogu poslužiti ostalim učenicima kao osnova pro-

Tablica 3. – Sociometrijski status i frekvencije učenika

	Frekvencija	Postotak
0 – ZVIJEZDE ODBIJANJA	14	16,3
1 – ODBIJENI I PRIHVAĆENI	34	39,5
2 – PRIHVAĆENI I NISU ODBIJENI	24	27,9
3 – ZVIJEZDE BIRANJA	14	16,3
Ukupno	86	100,0

jekcije svega negativnog i utoliko odrediti negativne posljedice za obje strane. Također, može se napomenuti da se odbijajući stav sredine može, kod te djece s teškoćama, manifestirati u većoj razini agresivnog, depresivnog i anksioznog ponašanja (Mikami i Hinshaw, 2003) što može još više kompromitirati njihova nastojanja da budu prihvaćena od drugih učenika.

U pripremi učenika u tim razrednim sredinama nužno je omogućiti da dođe do važnog razvoja, od neposredne osobne neugodnosti (empatijske uznemirenosti), kao prve reakcije na nečije negativno emocionalno stanje, do empatijske brige i suosjećanja za osobu koja ima pojedine probleme ili poteškoće (Hoffman, 1981). Nastojanje je da se osobna uznemirenost, usmjerena na samoga sebe, postepeno transformira u suosjećanje i brigu za druge. Upravo osobna uznemirenost u susretu s djecom s teškoćama i poteškoće njenim ovladavanjem mogu potaknuti mnoge obrambene aktivnosti kao što su projekcija ili negacija (izbjegavanje), koje imaju negativno značenje u socijalnoj interakciji.

Kroz analizu biranja u tri razredne sredine dobiveno je da je od 41 učenika 18 učenika izrazilo kako se ne želi, a samo 1 učenik da se želi družiti s učenikom s teškoćama. U daljnjoj analizi interes je bio ispitati koliko to neprihvatanje može biti određeno spolom tipičnih učenika. Očekivanje je bilo, budući da se radi o tri učenika, da će učenice biti te koje bi mogle pokazati više neprihvatanja, pogotovo što u toj dobi dominiraju druženja u okviru istog spola. Međutim, dobiveni rezultati (Tablica 4.) to ne potvrđuju ($\chi^2=0,169$; $p=0,681$).

U daljnjem dijelu istraživanja važno je bilo ispitati koliko važnu ulogu ima razina empatije učenika tipičnog razvoja u tom problemu neprihvatanja. Da bi se izvršila usporedba učenika koji odbijaju odnos s učenicima s teškoćama (N=18) i ostalih (N=23) u razini empatije (empatijske brige i uživljavanja) provedena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA.

Dobiveni rezultati (Tablica 5.) pokazuju da učenici koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama u odnosu na ostale učenike imaju značajno nižu razinu empatijske brige ($F_{1,39}=4,563$).

Ovaj rezultat još više potvrđuje potrebu pripreme učenika tipičnog razvoja za suradnju i druženje s učenicima s teškoćama, pogotovo ako se uzmu u obzir zapažanja da djeca u nižim razredima osnovne škole imaju poteškoća u empatiziranju negativnih emocionalnih stanja drugih (Eisenberg i Fabes, 1990; Eisenberg i Lennon, 1983; Lennon sur., 1983; Zhou i sur., 2002). Stoga, u programima pripreme učenika naglasak treba biti na obrazovanju o potrebama djece s teškoćama, te na specifičnostima u interakcijama s njima, pri čemu se posebno treba usmjeriti na razvoj njihove empatičnosti. U toj izgradnji empatičnosti posebna pažnja mora biti usmjerena na način suočavanja s vlastitom empatijskom uznemirenošću ili 'osobnom uznemirenošću' (Davis, 1980) i njenom transformacijom u sposobnost suosjećanja za druge. Ovakvim pristupom dolazi do razvoja empatijske brige ili simpatije što je dalje praćeno inhibicijom agresivnog i povećanjem prosocijalnog ponašanja (Eisenberg i Miller, 1987; Miller i Eisenberg, 1988). Očito je, da se razvoj pozitivnih međuodnosa učenika sa i

Tablica 4. – Prikaz frekvencija odbijanja učenika s teškoćama s obzirom na spol učenika

	Ne odbijaju	Odbijaju	Ukupno
Djevojčice	13	9	22
Dječaci	10	9	19
Ukupno	23	18	41

Tablica 5. – Razlika u empatiji, empatijskoj brizi i sposobnosti uživljavanja između učenika koji jesu (skupina I) i nisu odbili (skupina II) učenike s teškoćama

Varijable	Skupina I (N=18) M s.d.		Skupina II (N=23) M s.d.		F(1,39)	p
Uživljavanje	10,11	4,01	10,74	5,50	0,166	0,686
Empatijska briga	14,22	4,08	16,70	3,34	4,563	0,039*
Empatija	24,33	5,93	27,43	7,29	2,143	0,151

bez teškoća ne događa sam od sebe, već je nužan sustavni poticaj učitelja koji će time potaknuti procese socijalizacije i ujedno razvoj empatijskih sposobnosti u tim integracijskim razredima.

Empatijske karakteristika učenika prihvaćenih od učenika s teškoćama

U ovom dijelu istraživanja važno je bilo pitanje što empatijske karakteristike učenika u njihovoj razrednoj sredini mogu predstavljati učenicima s teškoćama s obzirom na njihove potrebe socijalizacije. Zadatak je bio ispitati koliko se učenici, prihvaćeni od strane učenika s teškoćama (skupina I), razlikuju u karakteristikama empatičnosti u odnosu na ostale učenike (skupina II). U ispitivanju različitosti tih dviju skupina učenika u razini empatije (empatijske brige i sposobnosti uživanja) primijenjena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA. Uobičajeno je očekivanje da empatijske karakteristike imaju pozitivno značenje za učenika s teškoćama.

Dobiveni rezultati (Tablica 6.), koji se odnose na 9 učenika koje su odabrala 3 učenika s teškoćama, pokazuju da odabrani učenici imaju značajno nižu razinu empatije ($F_{1,39}=6,292$), i posebno empatijske brige ($F_{1,39}=4,892$), u odnosu na ostale učenike tipičnog razvoja. Ovi rezultati pokazuju da za naša tri učenika s teškoćama empatijske karakteristike učenika tipičnog razvoja u njihovim razrednim sredinama nemaju pozitivno, poželjno značenje.

Ovi dobiveni rezultati o nepoželjnim empatijskim karakteristikama tipičnih učenika u njihovoj razrednoj sredini ukazuju da empatijske karakteristike u vidu izražavanja suosjećanja i brige same po sebi ne moraju imati pozitivno značenje za djecu s teškoćama. Upravo nečiji empatijski stav može imati značenje refleksije vlastitog osjećaja nemoći i ograničenosti, koji mogu produbiti narcističku

povredu koju takva djeca proživljavaju samim svojim hendikepom. Dobiveni rezultati mogu ukazivati na pokušaje troje djece s teškoćama da obranom negacije vlastitih ograničenosti razriješe probleme vlastite socijalne prihvaćenosti. Ovo zapažanje govori u prilog da je, osim pripreme i obrazovanja razredne sredine u koju su uključena djeca s teškoćama, također potrebna i priprema takve djece u vidu suočavanja i prorade vlastitih poteškoća i ograničenosti kao osnove uspješnosti njihove socijalizacije.

Negativno značenje empatije možemo obrazložiti zapažanjem Cottona (2001; str.9) da empatija koja po definiciji uključuje *afektivne sposobnosti* dijeljenja osjećaja s drugima i *kognitivne sposobnosti* razumijevanja tuđih stanja i perspektiva, također uključuje i *sposobnost komuniciranja* empatijskih osjećaja i razumijevanja za druge putem verbalnih i/ili neverbalnih sredstava. Ovo zapažanje ukazuje na još jedan zahtjev kao i na potrebu da u programima pripreme pažnja bude usmjerena na načine izražavanja empatije i razumijevanje njenog značenja u odnosima s drugima.

ZAKLJUČAK

U ovom radu, u kojem se uspjeh obrazovne integracije procjenjuje socijalizacijom učenika s teškoćama i empatijskim karakteristikama tipičnih učenika u tim razrednim sredinama, dobiveni su rezultati koji ukazuju da samo uključivanje u redovne razredne sredine, automatski i samo po sebi, ne osigurava uspjeh učenicima s teškoćama u izgradnji prijateljskih odnosa i stvaranju socijalnih interakcija s vršnjacima, kao ni razvoj empatičnosti kod učenika tipičnog razvoja.

Ovi rezultati govore u prilog potrebe pripreme i obrazovanja učenika tipičnog razvoja u kojima će naglasak biti na poticanju interakcije između učenika s teškoćama i ostalih, kao i na razvoju

Tablica 6. Razlika u empatiji, empatijskoj brizi i sposobnosti uživanja između učenika koji jesu (skupina I) i nisu odabrani (skupina II) od učenika s teškoćama.

Varijable	Skupina I (N= 9) M s.d.		Skupina II (N=32) M s.d.		F(1,39)	p
Uživljavanje	8,11	5,23	11,13	4,61	2,833	0,100
Empatijska briga	13,22	4,89	16,28	3,27	4,892	0,033*
Empatija	21,33	7,21	27,41	6,19	6,292	0,016*

empatijskih karakteristika koje se pokazuju važnima u prihvaćanju učenika s teškoćama i njihovoj socijalizaciji. S druge strane jednaku pažnju treba dati pripremi učenika s teškoćama s obzirom na moguće emocionalne odgovore (empatiju) njihove razredne sredine i s obzirom na njihove osjećaje narcističke povrede.

Naši rezultati ujedno ukazuju da bi se posebna pažnja trebala usmjeriti na pripremu i obrazovanje učitelja kao nositelja cijelog tog procesa u integracijskim razredima. Naši rezultati ujedno ukazuju

da bi se različitost rezultata istraživanja uspješnosti obrazovne integracije mogla obrazložiti različitim razinama pripremljenosti učitelja za rad u integracijskim razredima i to prvenstveno za razvoj dobrih odnosa između učenika sa i bez teškoća, što bi trebalo dobiti posebno mjesto u daljnjim istraživanjima uspješnosti obrazovne integracije. U ovom radu nije data posebna pažnja ulozi roditelja učenika sa i bez teškoća čiji se udio ne bi trebao zanemariti u budućim istraživanjima specifičnosti obrazovne integracije.

LITERATURA

- Andrilović, V. (1991). Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja. Školska knjiga, Zagreb.
- Biklen, D., Corrigan, C. i 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.* (207–221). Baltimore: Brookes.
- Capper, C. A., and 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.
- Cotton, K. (2001). Developing empathy in children and youth. School Improvement Research Series Close Up # 13. www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html (12.12.2003)
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. i Gallannaugh, F. (2004) *Inclusion and Pupil Achievement: Research Report (RR578)*. Department for Education and Skills. DfES Publications: University of Newcastle.
- Eisenberg, N. (1983). *The Socialization and Development of Empathy and Prosocial Behavior*. Special Report. The National Association for Humane and Environmental Education
- Eisenberg, N. i Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Eisenberg, N. i Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. U N. Eisenberg i W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4: Social, emotional and personality development. New York: Wiley, 701–778.
- Eisenberg, N. i Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100–131.
- Eisenberg, N. i Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- Garton, A.F. i 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 .
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S. i 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. i Melnick, S.M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psycho-pathology*, 7, 627–647.
- Hodgens, J.B., Cole, J. i Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 443–452.
- Hoffman, M.L. (1981). The development of empathy. U J.P. Rushton i R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Hoyle, S.G. i Serafica, F.C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322–332.
- 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.
- Lennon, R., Eisenberg, N. i Carroll, J. (1983). The assessment of empathy in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 295–302.

- Litvack-Miller, W., McDougall, D. i 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.
- Mehrabian, A. i Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525–543.
- Miller, P.A. i Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–344.
- Mrug, S., Hoza, B., Gerdes, A.C., Hinshaw, S., Arnold, L. E., Hechtman L. i Pelham, W. E. (2009). Discriminating between children with ADHD and classmates using peer variables. *Journal of Attention Disorder*, 12, 372–380.
- 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.
- Peck, C.A., Donaldsson, J., i 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, A. (1993). *Odnos empatije i izbora stila rješavanja interpresonalnih konflikata*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Pokrajac-Bulian, A. i Tatalović, S. (2001). Mijerenje spolnih i dobnih razlika u empatiji višedimenzionalnim pristupom. *Psihološke teme*, 10, 77–88.
- Raboteg-Šarić, Z. (1993). *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*. Disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu-Filozofski fakultet.
- Shevlin, M. i 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. i 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.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. i Krizmanić, M. (2009). *Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama*. Monografija. Pula/Medulin: Deseti međunarodni znanstveni skup „Dani Mate Demarina“, 175–195.
- Tapasak, R.C. i 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.
- Thornton, S. i Thornton, D. (1995). Facets of empathy. *Personality and Individual Differences*, 19, 765–767.
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C. i Caughey, E. (1991). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58(3), 244–259.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine broj 87/08. www.zbornica.com/images/documents/2008-07-15_zakon_o_odgoju_i_obrazovanju.pdf (23.09.2008).
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J. i 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. i Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S.Lopez i C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (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 seminar. Varaždin, 16–18.
- Žic, A. i Lj. Igrić (2001): Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 45(3); 202–211.

ROLE OF EMPATHY IN SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CLASSROOM

Abstract: *Inspired by research about the positive effects of inclusion of children with disabilities into regular classroom with children of typical development, in this research we have investigated 1) whether there is a difference in the empathy of children who were in the same classroom with children with disabilities during the three or four years of elementary school education and those children who did not have this experience, 2) what the acceptance of children with disabilities in their classroom is and whether there is a difference in empathy of typical children with regard to the acceptance of children with disabilities, and then 3) whether typical children selected by children with disabilities vary in emphatic characteristics in contrast to others.*

The study included children of one III and two IV (N = 41) grade classrooms in which children with disabilities were included and children of one III and two IV (N = 42) grade classrooms in which children with disabilities were not included.

The results obtained in our example show that (1) children in whose classroom children with disabilities were included have significantly lower levels of empathy compared to children who did not have this experience, then (2) children with disabilities in their classrooms are 'stars of refusing' and children who do not accept children with disabilities show significantly lower levels of empathy in relation to others, and (3) children elected by children with disabilities show significantly lower levels of empathy in relation to others.

These results which indicate that the inclusion of children with disabilities in regular classroom environment have brought specific problems in socialization and in developing empathy for typical children and children with disabilities are explained by a lack of previous preparation and training of both children groups that would enable positive outcome of educational integration.

Key words: *educational integration, students with disabilities, empathy and sociometric status*