УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ – ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Образложење предлога пројекта докторске дисертације

ПРОМЕНА СТАВОВА ПРЕМА УЧЕНИЦИМА СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ ПРИМЕНОМ ПРОГРАМА ИНДИРЕКТНОГ КОНТАКТА

Предлог за ментора
Проф. др Бранислав Бројчин

Кандидат
Бојана-Консуело Талијан

Београд, 2015.

I Увод

Интелектуална ометеност је стање које почиње у развојном периоду и укључује оштећења општих интелектуалних способности, која утичу на адаптивно функционисање у доменима концептуалних, социјалних и практичних вештина (American Psychiatric Association, APA, 2013).

Даунов синдром (ДС) представља један од најчешће идентификованих генетских поремећаја повезаних са интелектуалном ометеношћу (Al-Kindi et al., 2012; Deakin, 2014; Korenberg et al., 1994; Ninković, 2007; Sherman et al., 2007; Yang et al., 2002) који настаје услед тризомије 21. пара хромозома (Korenberg et al., 1994; Ninković, 2007). Иако може бити различитог степена (Deakin, 2014; Korenberg et al., 1994), интелектуална ометеност код овог синдрома је најчешће у распону од умерене до тешке (Martin et al., 2009; Ninković, 2007). Неке од најуочљивијих фенотипских карактеристика ДС су ход на широкој основи, хиперфлексибилност зглобова, широке шаке са кратким прстима и клинодактичним петим прстом, микроцефалична глава са заравњеним потиљком, округло лице, очни прорези укошени на горе, изражен епикантус, раван корен носа, мала уста, кратак и широк врат, уши постављене позади (Korenberg et al., 1994; Ninković, 2007). Ове особе имају тешкоће у свим аспектима говорно-језичког развоја, попут фонологије, морфологије, синтаксе, лексике, семантике и прагматике (Martin et al., 2009; Kumin, 2006). Особе са ДС имају веће тешкоће у области синтаксе у односу на вокабулар (Martin et al., 2009), као и у говорној продукцији у односу на разумевање говора (Dykens et al., 2006; Martin et al., 2009). Социјалне и дневне животне вештине представљају релативну снагу ових особа (Dykens et al., 2006; Fidler et al., 2006). Наведене карактеристике особа са ДС омогућавају другим људима да их лако идентификују као другачије (Deakin, 2014), што може довести до формирања негативних ставова према њима (Klaiman & Arndt, 1989).

Ставови ученика типичног развоја (ТР) према деци са ДС могу бити у распону од претежно негативних (Vlachou, 1995) до умерено позитивних (Hall & Mines, 1999). Ипак, аутори истичу да деца ТР вршњацима са ДС приписују генерално ниске способности (Miller et al., 1993), нарочито у погледу академских вештина (Vlachou, 1995).

Све већи број истраживача помера фокус са документовања ставова ученика ТР према вршњацима са интелектуалном ометеношћу, ка идентификовању начина за унапређивање ставова према овој друштвеној групи (Siperstein et al., 2007). Вонг (Wong, 2004) наводи да је један од водећих приступа усмерених на промену ставова заснован на Олпортовој (Allport, 1954) хипотези контакта. Посебно се истиче значај припреме деце ТР за могућност доласка ученика са ДС у њихов разред (Talijan i sar., 2015). У том циљу се пажња све више усмерава на индиректне форме контакта (Banković i sar., 2015), као што су проширени и замишљени контакт (Birtel & Crisp, 2012; Cameron et al., 2011a).

II Проблем истраживања

Интересовање за проблематику ставова деце ТР према вршњацима са интелектуалном ометеношћу је почело педесетих година, а посебно се развија током шездесетих и седамдесетих година прошлог века (Siperstein et al., 2007).

За излагање проблема истраживања најпре ће бити неопходно обрадити проблематику ставова ученика ТР према деци са ДС, а затим питање промене ставова деце ТР према вршњацима са ДС. У приказаној студији ће бити процењена ефикасност програма индиректног контакта, који обухвата програме проширеног контакта (*Extended Contact*, Wright et al., 1997) у које спадају модел десегрегације (*A Model of Desegragation*, Brewer & Miller, 1984), модел међугрупног контакта (*A Model of Intergroup Contact*, Hewstone & Brown, 1986), модел заједничког унутаргрупног идентитета (*The Common Ingroup Identity Model*, Gaertner & Dovidio, 2000) и модел двоструког идентитета (*Dual Identity Model*, Gaertner & Dovidio, 2005; Dovidio et al., 2009b), као и програм замишљеног контакта (*Imagined Contact*, Crisp & Turner, 2009; Crisp et al., 2009).

Ставови ученика типичног развоја према деци са Дауновим синдромом

Један од приступа ставовима је структурални, а заснован је на тродимензионалном моделу (Pennington, 2008). Тродимензионални модел ставова је развио Триандис (Triandis, 1971). Он дефинише став као идеју о одређеној друштвеној групи, која је праћена емоцијама и предвиђа понашање према тој групи у специфичним условима. Овом дефиницијом се указује на присуство три компоненте ставова, а то су когнитивна, афективна и бихејвиорална компонента. Когнитивна димензија се односи на идеју која је заснована на процесу категоризације и представља минималан услов за постојање ставова. Афективном компонентом се указује на емоције које прате идеју. Бихејвиорална димензија одражава намере особе према стимулусима који су укључени у специфичну категорију, а посебно је условљена социјалним нормама. Триандис (1971) наводи и да су ове три димензије међусобно повезане и имају тенденцију да буду конзистентне. Практичан значај примене трокомпонентног модела ставова у инклузивним учионицама се огледа у томе да је поред когнитивне репрезентације ометености значајно укључити и афективну компоненту ставова (Gilmore, 2006), јер позитивнија осећања могу довести до веће спремности за учешће у заједничким активностима са вршњацима који имају сметње у развоју (Hong et al., 2014).

Аутори указују на то да је, упркос постојању генетске основе за настанак и развој ставова, веома значајан утицај социјалних искустава (Aronson et al., 2013). Наиме, ставови се превасходно усвајају процесом учења у друштвеном контексту под утицајем различитих социјалних фактора (Rot, 2014).

С обзиром на то да је ова студија усмерена на ставове деце, неопходно је направити кратак осврт на питање развоја ставова. Абоуд (Aboud, 1988) тврди да је развој ставова заснован на двема преклапајућим секвенцама развоја, а то су процеси који доминирају дечјим искуством (са афективног, преко перцептивног до когнитивног нивоа) и усмереност пажње (од себе, преко група до појединаца). Имајући у виду да су деца посебно осетљива на социјалне факторе који су у складу са њиховим развојним нивоом, за нас је посебно значајан податак да се очекује да на узрасту од осам до 10 година деца могу позитивно реаговати на

информације и интервенције које су засноване на когнитивним процесима који им омогућавају да разумеју категорије и индивидуалне квалитете људи. Поред когнитивног развоја на настанак и развој ставова утиче и социјално окружење (Routel, 2009). У том погледу се у литератури посебно истиче значај идентификације појединца са референтном групом (Aboud, 1988; Rot, 2014; Triandis, 1971). Даље, Олпорт (1973) указује на значај процеса учења, истичући да деца прихватају ставове своје породице и окружења, као и да се кроз образовање директно преносе ставови на децу. Временом је утицају вршњака приписиван све већи значај, препознајући важност вршњачке игре и сукоба у процесу учења (Aboud, 2005).

У приказаној студији смо се одлучили за испитивање ставова према ученицима са ДС јер, поред тога, што особе са ДС имају специфичне когнитивне, говорно-језичке, а у извесном смислу и бихејвиоралне особине, карактеришу их дистинктивне фацијалне и телесне особине које су лако уочљиве.

Имајући у виду да разумевање ометености зависи од когнитивних и социјалних способности деце (Diamond et al., 1997) поставља се питање када деца ТР могу разумети да вршњак са ДС има ометеност. Гудман (Goodman, 1989) наводи да деца имају свест о томе у трећем разреду основне школе. Резултати једне студије (Louari, 2013) у којој је учествовало 85 ученика ТР, узраста од девет до 11 година показују да, на основу гледања фотографија праћених текстом, 58,8% деце идентификује вршњаке са ДС као ометене. Ипак, поставља се питање да ли је неопходан услов за негативне ставове ученика ТР разумевање да дете са ДС има ометеност или је, пак, довољно опажање физичке различитости. Дикин (Deakin, 2014) се у својој студији бавила питањем ставова ученика ТР према интеракцији са вршњаком са ДС који је приказан на фотографији. Подузорком деце ТР обухваћено је 67 ученика, узраста од седам до 18 година. У истраживању је коришћен Задатак избора социјалних партнера (*Preference for Social Partner's Task*) према процедури Болтона и Смита (Boulton & Smith, 1992). Резултати истраживања указују на то да су деца ТР бирала вршњаке сличне себи у свим активностима. Поред тога, ученици најмлађе узрасне групе су чешће бирали дете ТР за интеракцију у односу на две старије узрасне групе.

Преглед истраживања о ставовима ученика типичног развоја према деци са Дауновим синдромом

У првом делу прегледа, приказаћемо резултате истраживања усмерених на испитивање општих тенденција и особина ставова ученика ТР према деци са ДС.

Једна експланаторна студија је била усмерена ка испитивању ставова ученика ТР према вршњацима са ДС и њиховој образовној инклузији. Студија је спроведена у основној школи у Енглеској коју је поред деце ТР похађало и 40 ученика са потребом за посебном образовном подршком, од којих је шест имало ДС. Узорак је чинило 103 ученика ТР основношколског узраста. У истраживању су коришћене фотографије две непознате девојчице од којих је једна ТР, а друга са ДС. Ауторка студије је са ученицима ТР спровела индивидуалну и групну дискусију о девојчици са ДС која је приказана на фотографији. Резултати ове студије показују да су ученици девојчицу са ДС описивали као млађу, сврставали је у категорију „хендикепираних“ и фокусирали се на њене академске слабости. Даље, већина ученика је сматрала да је за децу са ДС боље да се образују у специјалним

школама јер би тамо добила већу подршку специјалних едукатора. Ипак, они су указивали и на значај похађања редовне школе јер би тако ученици са ДС имали више прилика да ступају у интеракцију са другом децом. Даље, ученици првог и другог разреда су се противили томе да у одељењу имају вршњака са ДС, док су старији ученици то прихватали сматрајући да би то било корисно и занимљиво искуство за њих (Vlachou, 1995).

У студији која је имала за циљ да испита ставове адолесцената према вршњацима са ДС утврђено је да већина испитаника сматра да ученици са ДС треба да иду у специјалне школе. Поред тога, више од четвртине испитаника није показало спремност да ради на школском пројекту заједно са учеником са ДС, док су вољни да проводе време ван школе са њим (Pace et al., 2010). У складу са тим су и налази једне домаће студије која је била усмерена на процену ставова ученика ТР, узраста од осам до 14 година, према вршњацима са ДС. Резултати овог истраживања указују на то да већина ученика ТР истиче различитост у погледу начина школовања, академских активности и интересовања вршњака са ДС, док истовремено испољава спремност за дружење са децом са ДС (Talijan i sar., 2015).

Милер и сарадници (Miller et al., 1993) су спровели студију у циљу истраживања ставова пре и после гледања два црно-бела постера. На једном постеру је приказан само дечак са ДС, док су на другом постеру приказани дечак са ДС и његов вршњак ТР. Оба постера су направљена у циљу прикупљања новца за особе са ДС, док су, у овој студији коришћени у циљу процене њиховог утицаја на ставове према овој друштвеној групи. Подузорком деце ТР је обухваћено 37 ученика просечног узраста 14 година и четири месеца. У циљу прикупљања података коришћен је упитник који су први пут користили Маконки и сарадници (McConkey et al., 1983). Резултати студије указују на то да су након гледања постера ученици испољили позитивнија осећања и приписивали позитивније атрибуте деци са ДС. Ипак, и даље су им приписивали ниске способности, што аутори тумаче као последицу ниског квантитета и квалитета контаката са овом популацијом. И аутори једне домаће студије су имали за циљ да испитају које атрибуте ученици основношколског узраста приписују вршњацима са ДС. Узорак је чинило 77 ученика који похађају редовна одељења у сеоском окружењу. Резултати истраживања указују на то да су ученици користили највише позитивних, нешто мање дескриптивних, а најмање негативних атрибута приликом описа вршњака са ДС (Banković i sar., 2015).

Неке од варијабли које се наводе као значајне у истраживањима ставова припадника опште популације према особама са ДС су пол, образовно окружење (инклузивно/неинклузивно) и узраст.

Једно истраживање је имало за циљ да процени ставове ученика ТР према вршњацима са ДС у зависности од пола и образовног окружења (инклузивно/неинклузивно). Узорак је чинило 120 ученика ТР, од којих је било 80 девојчица и 40 дечака. Старосна доб испитаника је од 11 до 15 година. Узорак је уједначен у погледу образовног окружења (инклузивно/неинклузивно). У истраживању су процењивани ставови и предрасуде према особама са ДС инструментима који су посебно осмишљени за потребе овог истраживања, као и стереотипи према особама са ДС (*Stereotypes about People with Down Syndrome*, Glick & Fiske, 2001). Резултати ове студије указују на то да девојчице испољавају већу наклоност према особама са ДС у односу на дечаке. Даље, дечаци из школа у којима се не спроводи

инклузија испољавају значајно више заштитнички став, тенденцију ка избегавању и одбијању особа са ДС, као и више предрасуда у односу на све остале групе (Sirlopú et al., 2008). У складу са тим су и резултати једног домаћег истраживања који указују на то да дечаци испољавају негативније ставове, користећи више пежоративних термина у опису деце са ДС, у односу на девојчице (Талијан и сар., 2015).

Гаш и сарадници (Gash et al., 2000) су у својој студији испитивали ставове ученика ТР према вршњацима са ДС у разредима у којима се спроводи инклузија и у традиционалним одељењима. Истраживање је спроведено на узорку од 806 ученика ТР који су уједначени у погледу пола, образовног окружења и узраста. У студији је коришћена Скала за процену дечјих ставова према ДС (*The Children's Attitudes towards Down Syndrome Scale*, Gash, 1993). Резултати истраживања указују на већу спремност за дружење код девојчица, деце из традиционалних разреда и млађих ученика. Даље, старији ученици и они који похађају традиционална одељења су показали већу спремност за заједничко школовање. Поред тога, старија деца из традиционалних разреда су имала најпозитивније ставове према заједничком школовању. Негативније атрибуте деци са ДС су приписивали дечаци, деца из одељења у којима се спроводи инклузија и старији ученици. Поред тога, старија деца из разреда у којима се спроводи инклузија су користила више негативних атрибута и била свеснија проблема који могу пратити примену инклузивног образовања у односу на децу истог узраста из традиционалних одељења. Приказане резултате истраживања Гаша и сарадника (2000) у великој мери потврђује још једна студија сличног дизајна у којој се саопштава да су девојчице и ученици из традиционалних одељења користили позитивније атрибуте у опису вршњака са ДС. Такође, ученици који су испољили позитивније ставове су истовремено били мање свесни тешкоћа са којима се суочава дете са ДС у инклузивним условима. Највиши ниво свести о томе су показала деца из одељења у којима се спроводи инклузија. Поред тога, ученици из традиционалних разреда су испољили већу спремност за дружење у односу на ученике из одељења у којима се спроводи инклузија, као и млађа деца у односу на старију (Gash & Michaelides, 2005). У складу са резултатима претходно наведених истраживања су и налази једне домаће студије која указује на присуство мањих проблема у прихватању вршњака са ДС код ученика нижих у односу на више разреде, као и код девојчица у односу на дечаке (Banković i sar., 2015).

Имајући у виду да поједини теоретичари и истраживачи који се баве проблематиком ставова указују на повезаност контакта и знања са ставовима, у даљем тексту ћемо приказати резултате студија усмерених на процену повезаности између ових варијабли код испитаника ТР према особама са ДС.

Лоз и Кели (Laws & Kelly, 2005) су испитивали утицај програма знања, који је заснован на примени фотографија праћених информацијама о ученицима са ДС, на ставове деце ТР према особама са ДС. Студија је реализована на узорку од 202 ученика ТР, уједначених по полу, узраста од девет до 12 година. У истраживању су коришћена два инструмента, а то су: Скала за процену ставова према особама са ометеношћу (*Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale, PATHS*, Bagley & Green, 1981) и Скала за процену бихејвиоралних намера (*Behavioural Intention Scale, BIS*, Roberts & Lindsell, 1997). Приликом прве процене је утврђено да приближно четвртина испитаника има негативне ставове према особама са ДС. Није утврђена повезаност ставова ученика ТР према особама са ДС са

узрастом, нити претходним контактом чак ни у случају присуства пријатеља или члана породице са ДС, али јесте са полом. Наиме, девојчице су испољиле позитивније ставове у односу на дечаке. У другој процени, након интервенције, ученици су испољили позитивније ставове према особама са ДС, а потврђен је и значајан ефекат пола на ставове. Треба напоменути да ни у овој процени није утврђен утицај претходног контакта са особама са ДС на ставове ученика ТР према овој друштвеној групи. Насупрот томе, резултати друге студије указују на то да су испитаници који су претходно имали контакт са особама са ДС доследно испољавали позитивније ставове према њима (Pace et al., 2010).

Хол и Минес (Hall & Minnes, 1999) су у својој студији процењивали ставове младих особа ТР према младићима са ДС на узорку од 92 волонтера. Експерименталне групе су гледале телевизијски програм у коме су представљене младе особе мушког пола са ДС у различитим свакодневним ситуацијама. У истраживању су коришћене скале којима се процењују когнитивна, афективна и бихејвиорална димензија ставова, као и упитник за процену контакта. Резултати студије указују на то да су испитаници код којих је примењена интервенција испољили умерено позитивне скорове на свим проценама ставова према младићима са ДС, као и умерен ниво претходног контакта са особама са ДС. Бољи квалитет претходног контакта је био у позитивној корелацији са општим веровањима која се односе на то да су особе са ДС сличније припадницима опште популације. Даље, позитивна искуства испитаника из експерименталних група са особама са ДС доводе до веће жеље да имају интеракције са њима у односу на контролну групу.

Кембел и сарадници (Campbell et al., 2003) у свом истраживању указују на значај комбиновања структурисаног контакта са особама са ДС и знања о овој друштвеној групи у циљу развоја позитивних ставова према инклузивном образовању ученика са ДС. У складу са тим су и резултати мета-аналитичке студије коју су спровели Петигру и Троп (Pettigrew & Tropp, 2008), а указују на то да контакт између припадника различитих група може довести до побољшања ставова, посредовањем знања и емоција. Наиме, према наводима аутора студије, са повећањем знања о припадницима даље групе, смањењем анксиозности приликом сусрета са њима и повећањем емпатије према овим особама долази до позитивне промене ставова.

Иако је Олпорт (Allport, 1954) педесетих година прошлог века указивао на потенцијалну повезаност емпатије са ставовима, према нашим сазнањима, до сада нису спроведене студије у којима је процењивана посредничка улога емпатије у промени ставова ученика ТР према вршњацима са ДС. Стога смо, у циљу проучавања ове проблематике, проширили претрагу на популацију особа ТР.

Стефан и Финли (Stephan & Finlay, 1999) у свом теоријском истраживању указују на постојање позитивне корелације између ставова и емпатије. У складу са тим су и резултати новије студије која је спроведена на узорку од 150 студената. У истраживању је коришћена Скала за процену ставова према особама са ометеношћу (*The Attitude toward Disabled Persons scale, ATDP*, Yuker et al., 1970) и Торонто упитник за процену емпатије (*Toronto Empathy Questionnaire, TEQ,* Spreng et al., 2009). Резултати истраживања потврђују позитиван смер корелације између емпатије и ставова према особама са ометеношћу (Rathbone, 2013).

Аберсон и Хаг (Aberson & Haag, 2007) су у својој студији, која је спроведена на узорку од 153 студента, имали за циљ да испитају повезаност заузимања перспективе другог, анксиозности и промене међугрупних ставова. Аутори студије су процењивали експлицитне и имплицитне ставове, претходни контакт, анксиозност и емпатију. Резултати овог истраживања указују на то да сагледавање перспективе другог позитивно утиче на ставове смањењем анксиозности, односно да контакт усмерен на сагледавање туђе перспективе може довести до побољшања међугрупних ставова.

Везали и сарадници (Vezzali et al., 2010) су имали за циљ да испитају повезаност између емоција и ставова приликом међугрупног контакта. Узорак је чинило 99 ученика средњих школа, узраста од 15 до 20 година. Коришћени су упитници за процену квантитета контакта, квалитета контакта и међугрупне анксиозности (Capozza et al., 2010), као и за процену међугрупне емпатије (Vezzali et al., 2009). Резултати ове студије указују на присуство позитивне повезаности квантитета контакта са ставовима према даљој групи. Утврђено је и да међугрупна анксиозност и емпатија посредују лонгитудиналним ефектима квантитета контакта према ближој и даљој групи. Наиме, индиректни ефекти контакта на развој позитивних ставова су посредовани смањењем анксиозности и повећањем емпатије.

Резултати приказаних истраживања указују на то да ученици ТР испољавају негативне ставове према заједничком учењу са вршњацима са ДС, док, насупрот томе, изражавају спремност да се са њима друже. Када су у питању варијабле које се често испитују у студијама ставова особа ТР према ученицима са ДС, утврђена је позитивна повезаност ставова са полом и емпатијом испитаника, образовним окружењем, претходним контактом са особама са ДС и знањем о ДС. Наиме, девојчице, ученици из одељења у којима се не спроводи инклузија, испитаници који су имали претходан контакт са особама са ДС и знање о овим особама, као и виши степен емпатије, испољили су позитивније ставове према овој друштвеној групи. На основу приказаних студија може се уочити да резултати истраживања нису доследни у погледу разлике у ставовима у зависности од узраста ученика.

Промена ставова применом програма индиректног контакта

С обзиром на то да су програми индиректног контакта засновани на теоријским постулатима хипотезе контакта (Allport, 1954) и теорије социјалног идентитета (Tajfel & Turner, 1986) укратко ћемо приказати ове две теорије.

Олпорт (1973) у својој хипотези контакта указује на то да само контакти који повећавају познавање могу довести до позитивнијих ставова. Он наводи да су предуслови које треба испунити да би програм знања и познавања био ефикасан: осећај социјалне једнакости међу припадницима различитих група, учешће чланова различитих група у конкретним активностима током којих они треба да се осећају као тим, избегавање обмана током реализације програма, а такође указује и на значај наклоности заједнице у којој се реализује програм. Поред тога, он наглашава значај социјалне категоризације и идентификације са ближом и/или референтном групом. Такође, Олпорт (1954) указује на то да се ставови могу лакше променити утицајем на референтну групу него на појединце. Овај аутор (1973) истиче и значај емпатије као предуслова за толеранцију према различитостима и неприписивање стереотипа свему што је непознато. Иако резултати истраживања, генерално, пружају подршку Олпортовој хипотези контакта (Gaertner & Dovidio, 2005; Pettigrew &

Tropp, 2005; Pettigrew & Tropp, 2006), неке његове идеје су, у извесној мери, модификоване и проширене (Aboud, 2005). Олпортове идеје о социјалној категоризацији су пружиле допринос развоју савремених теорија о ставовима (Gaerdner & Dovidio, 2005), као што је теорија социјалног идентитета (Tajfel & Turner, 1986).

Теорија социјалног идентитета (Tajfel & Turner, 1986) је заснована на међугрупном насупрот међуљудском социјалном понашању. Према овим ауторима, оба поменута облика понашања подразумевају интеракције између појединаца, али је међуљудски заснован на њиховим индивидуалним карактеристикама, док је међугрупни у потпуности одређен њиховом припадношћу друштвеној групи, односно категорији. Имајући у виду да су људи склони да класификују друге на основу сличности и разлика у односу на себе, они их могу доживљавати као чланове исте категорије (блиска група), или као припаднике друге категорије (даља група) (Hogg & Abrams, 1998).

У даљем тексту ћемо представити теоријске основе програма индиректног контакта.

Бруер и Милер (Brewer & Miller, 1984) у свом *моделу десегрегације* наводе да ће се у ситуацијама када је припадност групи истакнута појединац односити према другим људима у складу са групним, а не личним идентитетом, што за последицу има деперсонализацију чланова даље групе. Поменути аутори се залажу за замену категоријски заснованих социјалних односа, онима који су више оријентисани ка интерперсоналном („ја/ти“). Они наводе да су следећи фактори у основи ефикасности модела десегрегације: увођење алтернативних извора статуса или позитивних социјалних идентитета у контакт ситуацију који би смањили улогу категорије чланства, услове интеракције који омогућавају да се спознају стереотипно недоследне информације о члановима даље групе, односно указивање на то да постоје различити појединци међу њима, затим кооперативне интеракције усмерене на интерперсоналне односе, као и вредности и норме које истичу индивидуалност. Гартнер и Давидио (Gaertner & Dovidio, 2000) сматрају да десегрегација доводи до смањења негативних ставова превасходно смањењем привлачности бивших чланова блиске групе.

Насупрот претходно наведеном моделу, Хјустон и Браун (Hewstone & Brown, 1986) у свом *моделу међугрупног контакта* наглашавају значај истицања типичних особина група које учествују у социјалној интеракцији. Они указују на то да је контакт између две особе најчешће међугрупни контакт у коме су наглашене социјалне категорије („ми/они“). Према њиховим наводима, циљ таквих контаката је усмерен на то да се појединци из социјалних група доживе као типични представници тих група. Према наводима ових аутора, ситуација контакта треба да укаже на основне сличности и значајне разлике између чланова блиске и даље групе. Они наводе значај следећих димензија у ситуацијама контакта: исти статус, непотврђивање стереотипа, сарадња током активности, познавање потенцијала, егалитарне норме и социолингвистички фактори. Као посебну предност у односу на модел десегрегације наводе могућност генерализације позитивних промена ставова.

Гартнер и Давидио (Gaertner & Dovidio, 2000) су описали *модел заједничког унутаргрупног идентитета* који подразумева рекатегоризацију чланова блиске и даље групе у једну надређену групу („ми“ и „они“ у „ми“). Заједнички унутаргрупни идентитет се може постићи повећањем истакнутости постојећег чланства у надређеној категорији као што су на пример друштво, нација или школа, или пак, увођењем заједничких циљева за чланове обе

групе (Dovidio et al., 2009b). Када се чланови даље групе доживе као припадници заједничке групе, према њима ће се испољити позитивнији ставови услед повећања привлачности некадашњих чланова даље групе. Фактори који омогућавају ефикасност овог модела су међугрупна сарадња, заједнички циљеви, супортивне норме и једнак статус. Ипак, ови аутори посебно истичу значај једнаког статуса наводећи да, уколико групе имају једнак статус и свака група задржи позитивне особине, може се очекивати виши степен прихватања надређеног идентитета од чланова обе групе, а самим тим и успешнији међугрупни контакт (Gaertner & Dovidio, 2000).

Модел двоструког идентитета (Gaertner & Dovidio, 2005; Dovidio et al., 2009b) је комбинован модел који подразумева истовремено присуство оргиналних идентитета подгрупа (модел међугрупног контакта), као и надређеног идентитета (модел заједничког унутаргрупног идентитета) (Dovidio et al., 2009b). Сматра се да модел двоструког идентитета може бити ефикасан у смањењу негативних ставова јер су идентитети подгрупа подједнако признати и позитивно вредновани као и идентитет надређене групе („ми“ и „они“ плус „ми“) (Gaerdner & Dovidio, 2005). Аутори указују на то да је највиши степен генерализације позитивних промена ставова могућ применом овог модела (Gaertner & Dovidio, 2000; 2005). Давидио и сарадници (2009a) наводе да припадницима мањинских друштвених група у већој мери погодује двоструки идентитет што се доводи у везу са идеологијом мултикултуралности, док чланови већинских друштвених група преферирају заједнички унутаргрупни идентитет, што је повезано са идеологијом асимилације.

Треба имати у виду да постоје и ситуације у којима чланови даље групе нису присутни ни у ширем социјалном окружењу припадника блиске групе, што се може назвати недостатком могућности за проширени контакт (Crisp & Turner, 2009). *Програм замишљеног контакта* (Crisp & Turner, 2009; Crisp et al., 2009) представља даљу имплементацију хипотезе контакта (Birtel & Crisp, 2012). Кључна предност замишљеног контакта се огледа управо у томе да не захтева да особа живи у окружењу у којем, не само да не мора имати директан контакт, већ ни чланови блиске групе не морају познавати некога из даље групе (Cameron et al., 2011b). Према наводима Криспа и Тарнера (Crisp & Turner, 2009) и Криспа и сарадника (Crisp et al., 2009), замишљени контакт омогућава људима да једноставним замишљањем међугрупног контакта са чланом даље групе промене своје ставове у позитивном смеру. Поред тога, ови аутори указују на то да се током замишљеног контакта може активно размишљати о томе шта би желели да сазнају о члану даље групе, да претпостављају како би то утицало на њихов доживљај тог члана, као и његове групе у целини, што би требало да доведе до позитивније процене даље групе. Ипак, они напомињу и да се главно ограничење замишљеног контакта огледа у слабијем и краткотрајнијем утицају на међугрупне ставове.

III Преглед истраживања о ефектима програма индиректног контакта на промену ставова

У првом делу прегледа истраживања ће бити представљени резултати студија које су имале за циљ да испитају ефикасност програма проширеног контакта заснованих на моделима десегрегације, међугрупног идентитета, заједничког унутаргрупног идентитета и двоструког идентитета.

Гартнер и сарадници (Gaertner et al., 1989) су у својој експерименталној студији имали за циљ да испитају утицај менталне репрезентације припадности једној надређеној групи (заједнички унутаргрупни идентитет), појединачним идентитетима (десегрегација) и двема различитим групама (међугрупни контакт) на узорку од 360 студената. Коришћен је упитник којим се, између осталог, процењује концептуални и емоционални однос испитаника према репрезентацијама припадности групама, затим однос према припадницима блиске и даље групе, као и процена интеракција међу члановима група. Резултати истраживања показују да су испитаници испољили мање негативних ставова у условима десегрегације и заједничког унутаргрупног идентитета у односу на услове међугрупног контакта. Поред тога, потврђено је да десегрегација доводи до смањења негативних ставова смањењем привлачности бивших чланова блиске групе, док заједнички унутаргрупни идентитет тај ефекат постиже повећањем привлачности бивших чланова даље групе.

Једна експериментална студија је имала за циљ да испита ефикасност менталне репрезентације једне групе (заједнички унутаргрупни идентитет), две групе (међугрупни идентитет), посебних индивидуа (десегрегација) и двоструког идентитета на интеракцију међу студентима. Узорак је чинило 114 студената који су методом случајног избора распоређени у неку од поменутих група. У истраживању су коришћени инструменти за процену интеракције које су користили Гартнер и сарадници (1989) и Милер и сарадници (Miller et al., 1985), као и видео-запис у циљу процене генерализације. Резултати истраживања указују на одсуство значајних разлика између група у односу на перцепцију интеракција. Такође, нису утврђене разлике у ефикасности програма на позитивну промену међугрупних ставова, као ни у односу на генерализацију промене ставова (Gonzáles & Brown, 2003). Насупрот томе, Хорнси и Хог (Hornsey & Hogg, 2000) су у студији сличног дизајна утврдили да су испитаници који су били укључени у групу заједничког унутаргрупног идентитета испољили виши степен негативних ставова у односу на све друге групе. Даље, учешће у групи по моделу двоструког идентитета је резултирало већом генерализацијом позитивно промењених ставова.

Капоца и сарадници (Capozza et al., 2013) су спровели студију која је имала за циљ да процени присуство повезаности контакта са ставовима, као и да утврди које емоције посредују повезаношћу између контакта, групне репрезентације и ставова. Узорак је чинило 198 испитаника, просечног узраста 42,11 година. У истраживању су процењивани: претходни контакт, групна репрезентација, анксиозност, емпатија и приписивање хуманих атрибута члановима даљих група. Резултати студије показују да су испитаници испољавали најслабији доживљај различитих група приликом репрезентације десегрегације, затим двоструког идентитета, па заједничког унутаргрупног идентитета. Највећи доживљај припадности различитим групама је утврђен приликом репрезентације међугрупног идентитета. Поред

тога, утврђено је да је пријатељски контакт са припадницима даље групе негативно повезан са перцепцијом две одвојене групе (међугрупни идентитет), што је условљено већом пропустљивошћу међугрупних граница, док је позитивно повезан са перцепцијом једне надређене групе (заједнички унутаргрупни идентитет) услед веће истакнутости заједничког идентитета. Позитиван контакт је повезан са већим приписивањем хуманих атрибута, а посредован је, како претходно поменутим групним репрезентацијама, тако и међугрупним емоцијама као што су смањење анксиозности и повећање емпатије.

Марас и Браун (Maras & Brown, 2000) су спровели истраживање у реалним школским условима без стварног експерименталног дизајна. Циљ њихове студије је био усмерен на процену ефикасности два модела проширеног контакта на промену ставова ученика ТР према вршњацима са ометеношћу. Две школе су похађала деца ТР и ученици са различитим облицима ометености. У једној од те две школе је био имплементиран модел међугрупног контакта, а у другој модел десегрегације. Ученици из треће школе су представљали контролну групу, а у њој није било деце са ометеношћу нити је спровођен програм усмерен на побољшање ставова. Узорак је чинило 256 деце ТР, узраста од пет до 11 година. Резултати студије показују да је било мање позитивних ефеката на ставове у школи у којој је имплементиран модел међугрупног идентитета у односу на школу у којој је спроведен модел десегрегације. Наиме, у школи у којој је примењен модел десегрегације ученици су испољили мање диференциране и мање пристрасне ставове у односу на школу у којој је наглашен међугрупни идентитет. Аутори ове резултате објашњавају тиме да социјална категоризација има психолошки мањи утицај на организацију ставова у односу на десегрегацију. Треба напоменути да су ученици из школе у којој је примењен модел десегрегације испољили само нешто позитивније међугрупне ставове у односу на децу из контролне школе. Ипак, с обзиром на то да је утврђена већа генерализација ставова у школи по моделу међугрупног контакта у односу на модел десегрегације сматра се да, у теоријском смислу, модел међугрупног идентитета може бити бар делимично подржан.

Камерон и Рутланд (Cameron & Rutland, 2006) су имале за циљ да испитају ефикасност примене модела десегрегације и модела међугрупног контакта на смањење негативних ставова деце ТР према ученицима са сметњама у развоју. Истраживање је спроведено на узорку од 67 ученика ТР, узраста од пет година до 10 година и два месеца. У циљу поштовања експерименталног дизајна из сваког разреда су деца случајним избором бирана за неку од експерименталних или контролну групу. У групама од два до три ученика су прво објашњени термини који се односе на облике ометености уз приказивање адекватних фотографија. Затим су деци читане приче у којима су приказане пријатељске интеракције између детета ТР и детета са телесном или интелектуалном ометеношћу. Сва деца су представљена у позитивном светлу. Након тога су ученици, вођени истраживачем, дискутовали о прочитаном. Приче и дискусије су биле у складу са теоријским моделима спроведених програма. Свака сесија је трајала око 15-20 минута, а спровођена је једном недељно током шест недеља. Истраживано је које атрибуте ученици приписују вршњацима са ометеношћу, коришћењем модификоване верзије Процене ставова према раси применом вишеструких одговора (*Multiple-Response Racial Attitude Measure (MRA),* Aboud, 2003; Doyle & Aboud, 1995). Поред тога, процењиване су бихејвиоралне намере, као и типичност и манипулација. Резултати студије указују на присуство значајно позитивнијих ставова након интервенције међугрупног контакта у односу на иницијалну процену. Насупрот томе, нису

регистроване позитивне промене ставова после програма по моделу десегрегације, нити у контролној групи у односу на иницијалну процену. Аутори ове резултате објашњавају тиме што деца млађа од осам година имају тешкоће да процењују људе на основу индивидуалних карактеристика. Поред тога, примена оба програма је резултирала позитивнијим бихејвиоралним намерама у односу на процену спроведену пре имплементације интервенција, док ове разлике нису утврђене у контролној групи. Такође, након обе интервенције су испитаници показали да приказане ученике доживљавају као типичне примере деце са сметњама у развоју.

Камерон и сарадници (Cameron et al., 2006) су спровели студију која је имала за циљ да процени ефикасност примене три програма проширеног контакта, који су засновани на моделима десегрегације, заједничког унутаргрупног идентитета и двоструког идентитета, на промену дечјих ставова према избеглицама. Узорак је чинило 243 ученика беле расе, узраста од пет до 11,11 година, распоређених у две узрасне групе. Деца из сваког разреда су случајним избором бирана за сваки програм. Спроведена је иста процедура као у претходној студији. У истраживању су за процену ставова коришћени позитивни и негативни атрибути који су преузети из Друге верзије Процене ставова према раси за предшколце (*Preschool Racial Attitude Measure–II, PRAM–II*, Williams et al., 1975). Резултати студије показују да су ставови били значајно позитивнији у свим експерименталним групама у односу на контролну групу. Даље, утврђено је да су ставови према даљој групи били позитивнији након имплементације модела двоструког идентитета у односу на модел заједничког унутаргрупног идентитета и модел десегрегације, што аутори објашњавају вишим степеном генерализације промењених ставова када су истакнута оба идентитета. Имајући у виду да, у овој студији, нису утврђене разлике у ефикасности програма на ставове у односу на узраст, аутори наводе да се интервенције проширеног контакта могу применити и код деце на узрасту од пет година.

Камерон и сарадници (2011a) су у свом истраживању имали за циљ да испитају утицај директног контакта различитог квалитета на ефикасност програма проширеног контакта. Они су у приказаном квази-експерименталном истраживању процењивали ефикасност модела двоструког идентитета и модела заједничког унутаргрупног идентитета, у односу на контролне услове, на подстицање пријатељских намера према избеглицама. Студија је реализована на узорку од 153 ученика, узраста од шест година до 11 година и два месеца. Испитаници су имали различит ниво квалитета међуетничког односа – од ниског квалитета, као што су познаници, до високог квалитета, као што су пријатељи. Спроведена је иста процедура као у претходним истраживањима Камеронове и сарадника (Cameron & Rutland, 2006; Cameron et al., 2006). У овој студији је, поред испитивања бихејвиоралних намера, процењиван и претходни контак са избеглицама применом адаптиране верзије Скале за процену међугрупног контакта (*Intergroup Contact Assessment Scale*, McGlothlin & Killen, 2006). Резултати истраживања показују да су деца са вишим нивоом директног контакта високог квалитета испољила значајно позитивније бихејвиоралне намере у односу на децу са ниским нивоом директног контакта високог квалитета. Поред тога, утврђено је да су наведене интервенције проширеног контакта биле најефикасније у подстицању позитивних бихејвиоралних намера према члановима даље групе код деце која су имала низак, у односу на средњи или висок, ниво директног контакта високог квалитета. Даље, утврђено је да интервенције проширеног контакта доводе до пораста пријатељских намера.

Имајући у виду различит дизајн приказаних студија, као и чињеницу да у досадашњим истраживањима није процењивана ефикасност сва четири програма проширеног контакта на истом узорку, можемо, уз известан степен опреза, закључити да се модели двоструког идентитета, десегрегације и заједничког унутаргрупног идентитета могу сматрати ефикаснијим у погледу утицаја на позитивне промене ставова у односу на модел међугрупног контакта.

У даљем тексту ће бити приказани резултати студија које су имале за циљ да процене ефикасност програма замишљеног контакта на промену ставова.

Резултати једне мета-аналитичке студије, која је обухватила 71 истраживање и 5770 испитаника, показују да програм замишљеног контакта има мали до средњи ефекат на свим проценама међугрупних предрасуда (Miles & Crisp, 2014).

Камерон и сарадници (Cameron et al., 2011b) су у својој студији имали за циљ да истраже ефикасност програма замишљеног контакта на ставове према деци са телесним инвалидитетом. Узорак је чинило 123 ученика, узраста од пет до 11,11 година, а подељени су у три узрасне групе. Приближно једнак број ученика је, случајним избором, категорисан у експерименталну или контролну групу. Ученицима је прво приказана слика вршњака истог пола који је корисник инвалидских колица и објашњен им је термин „инвалидност“, затим су добили задатак да посматрају фотографију и три минута замишљају пријатељску интеракцију са овим дететом. На крају је од деце тражено да опишу које забавне активности су имала са овим вршњаком. Интервенција је спровођена индивидуално. Резултати истраживања показују да су ученици приписивали позитивније атрибуте и испољили позитивније бихејвиоралне намере према деци са телесним инвалидитетом у експерименталној у односу на контролну групу. Даље, нису утврђене статистички значајне разлике у ефикасности програма замишљеног контакта по узрасним групама. Ипак, имајући у виду неке разлике на граници статистичке значајности, аутори указују на то да је ефикасност замишљеног контакта конзистентнија у најмлађој узрасној групи.

Стати и сарадници (Stathi et al., 2014) су спровели студију у циљу процене ефикасности програма замишљеног контакта на смањење негативних ставова према припадницима друге расе. Истраживање је спроведено на узорку од 129 ученика беле расе, узраста од седам година и девет месеци до девет година и 11 месеци. Испитаници су случајним избором распоређени у експерименталну и контролну групу. Поред процене атрибута и бихејвиоралних намера, испитивано је и опажање сличности са припадницима ближе и даље групе применом поједностављене верзије Скале за процену укључивања других у селф (*Inclusion of the Other in Self Scale*, Aron et al., 1992). Спроведена је иста процедура као у претходном истраживању, али је била усмерена на децу из Азије. Резултати студије показују да су деца након учешћа у програму замишљеног контакта приписивала позитивније атрибуте и испољила позитивније бихејвиоралне намере, као и да су препознавала значајно више сличности са вршњацима из Азије у односу на контролну групу.

Везали и сарадници (Vezzali et al., 2011) су у својој студији имали за циљ да процене ефикасност интервенције замишљеног контакта на промену дечјих ставова према мигрантима. Истраживање је реализовано на узорку од 44 ученика, просечног узраста 10 година и пет месеци, а испитаници су случајним избором категорисани у експерименталну

или контролну групу. Спроведена је иста процедура као у претходним студијама, али су групе обухватиле пет до шест ученика. Друга значајна разлика у процедури се огледа у томе да су у свакој сесији деца учествовала у десетоминутној дискусији на тему онога што су замислила, а добила су и задатак да за 15 минута напишу детаљан опис сусрета са посебним освртом на карактеристике мигранта, заједничке активности, разговор и поступке у циљу развоја пријатељства. У истраживању су коришћене две процене експлицитних ставова, применом два адаптирана ајтема инструмента за процену блискости (Turner et al., 2007), као и скале за процену бихејвиоралних намера (Lewis & Lewis, 1987). Поред тога, коришћена је Дечја верзија за процену имплицитних ставова (*The Child IAT*, Baron & Banaji, 2006). Резултати студије показују да је спроведена интервенција била ефикасна у смањењу експлицитних и имплицитних предрасуда, као и да је резултирала позитивнијим бихејвиоралним намерама у експерименталној у односу на контролну групу.

Један од циљева студије сличног дизајна (Vezzali et al., 2012) био је усмерен на процену ефикасности програма замишљеног контакта на развој позитивних бихејвиоралних намера повећањем међугрупног поверења. Узорак је чинило 34 ученика, просечног узраста девет година и пет месеци. Испитаници су случајним избором, равномерно подељени у експерименталну или контролну групу. Спроведена је иста процедура као у претходној студији. Резултати истраживања показују да су деца, након учешћа у програму замишљеног контакта, испољила позитивније бихејвиоралне намере у односу на контролну групу.

На основу претходно наведених резултата студија можемо закључити да се програм замишљеног контакта може сматрати ефикасном стратегијом у подстицању позитивних ставова.

Прегледом истраживања у којима су се аутори бавили питањем ефикасности програма индиректног контакта на позитивну промену ставова, можемо закључити да се најефикаснијим може сматрати програм замишљеног контакта, затим програми проширеног контакта по моделима двоструког идентитета, десегрегације и заједничког унутаргрупног идентитета, док се најмање ефикасним показао програм проширеног контакта по моделу међугрупног идентитета.

IV Теоријски и практични значај истраживања промене ставова ученика типичног развоја према вршњацима са Дауновим синдромом применом програма индиректног контакта

У литератури није у довољној мери истраживано питање ставова ученика ТР према хипотетичким вршњацима са ДС. Значај таквих истраживања се огледа у могућности стицања увида у ставове према овој популацији пре него што дође до директног контакта, као и у чињеници да то омогућава развој и имплементацију интервенција усмерених на подстицање и/или одржавање позитивних ставова.

Програми засновани на хипотези контакта (Allport, 1954) су најчешће били усмерени на питање ставова међу различитим етничким групама (Cameron et al., 2006; Cameron et al., 2011a; Capozza et al., 2013). С обзиром на то да особе са ометеношћу имају карактеристике мањинске групе, као и да су изложене негативним ставовима, сматра се да ови програми могу бити примењени у циљу унапређивања ставова према овој популацији (Wong, 2004).

Ипак, према нашим сазнањима, објављене су само три студије усмерене на промену ставова деце ТР према вршњацима са ометеношћу применом програма индиректног контакта (Cameron & Rutland, 2006; Cameron et al., 2011b; Maras & Brown, 2000). Треба напоменути да ефикасност модела заједничког унутаргрупног идентитета и модела двоструког идентитета није проверена на популацији особа са ометеношћу. Посебно је значајно напоменути да, до сада, није процењена ефикасност ниједног модела индиректног контакта на промену ставова ученика ТР према вршњацима са ДС.

Процена ставова је, у досадашњим студијама овог дизајна, била парцијалног карактера, не обухватајући све три компоненте ставова. У овом истраживању ће бити коришћен инструмент који обухвата све три компоненте ставова: когнитивну, афективну и бихејвиоралну.

Аутори досадашњих истраживања нису спроводили поновну процену неко време након имплементације интервенција у циљу утврђивања одржавања позитивних ефеката програма индиректног контакта на промену ставова према припадницима даљих група.

Иако је Олпорт педесетих година прошлог века наглашавао значај контакта и познавања у свом програму, истраживачи су у неколико студија испитивали само утицај контакта на ставове, али нису разматрали утицај знања.

У досадашњим истраживањима није испитивана повезаност емпатије деце ТР са њиховим ставовима према вршњацима са ДС.

С обзиром на то да се успешност инклузивног образовања, између осталог, огледа у побољшању ставова ученика ТР према вршњацима са ометеношћу (Vlachou, 1993), практичан значај ове студије се огледа у припреми ученика ТР за могући долазак детета са ДС у њихов разред.

V Дефиниција основних појмова, предмет и циљ истраживања

1. Дефиниција основних појмова

У складу са главним проблемом истраживања, неопходно је дефинисати следеће основне појмове: став, ДС, блиска група, даља група, програми индиректног контакта, програм проширеног контакта, модел десегрегације, модел међугрупног идентитета, модел заједничког унутаргрупног идентитета, модел двоструког идентитета и програм замишљеног контакта.

Став је идеја о објекту става која је праћена емоцијама и предвиђа понашање према њему (Triandis, 1971).

ДС је генетски поремећај настао као последица тризомије 21. пара хромозома, а карактерише га присуство интелектуалне ометености, говорно-језичких тешкоћа, као и специфичног сета физичких и фацијалних особина (Deakin, 2014; Korenberg et al., 1994; Kumin, 2006; Ninković, 2007).

Блиска група је група са којом се појединац идентификује (Tajfel & Turner, 1986), а може припадати тој групи или тежити да буде њен члан (Pennington, 2008; Triandis, 1973).

Даља група је група са којом се особа не идентификује, којој не припада и/или нема осећај припадности тој групи (Pennington, 2008).

Програми индиректног контакта су програми осмишљени у циљу промене међугрупних ставова у ситуацијама када не постоје или су мале шансе за директан контакт између чланова различитих група, а обухватају програме проширеног и замишљеног контакта.

Програм проширеног контакта је облик индиректног контакта који претпоставља да сазнање о томе да члан блиске групе има позитивна искуства са чланом даље групе може довести до позитивнијих међугрупних ставова, а обухвата следеће моделе: десегрегације, међугрупног идентитета, заједничког унутаргрупног идентитета и двоструког идентитета (Wright et al., 1997).

Модел десегрегације је модел проширеног контакта који наглашава значај истицања интерперсоналних („ја“/„ти“) карактеристика особа које учествују у социјалној интеракцији (Brewer & Miller, 1984).

Модел међугрупног идентитета је модел проширеног контакта у коме се истиче значај наглашавања типичних особина група („ми“/„они“) које су у социјалној интеракцији (Hewstone & Brown, 1986).

Модел заједничког унутаргрупног идентитета је модел проширеног контакта који подразумева рекатегоризацију чланова блиске и даље групе у једну надређену групу („ми“ и „они“ у „ми“) током интеракције (Gaertner & Dovidio, 2000).

Модел двоструког идентитета је модел проширеног контакта који подразумева истовремено присуство идентитета оргиналних подгрупа и надређеног идентитета („ми“ и „они“ плус „ми“) у току социјалне интеракције (Gaertner & Dovidio, 2005; Dovidio et al., 2009b).

Програм замишљеног контакта је облик индиректног контакта који омогућава позитивне промене ставова у ситуацијама када чланови даље групе нису присутни ни у ширем социјалном окружењу припадника блиске групе (Crisp & Turner, 2009; Crisp et al., 2009).

2. Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања је промена ставова ученика ТР према вршњацима са ДС применом програма индиректног контакта.

Циљеви истраживања су:

1. Провера утицаја програма проширеног контакта који обухвата моделе десегрегације, међугрупног идентитета, заједничког унутаргрупног идентитета и двоструког идентитета, као и програма замишљеног контакта на позитивну промену ставова ученика ТР према вршњацима са ДС. Такође, желимо утврдити и да ли се ови програми разликују у погледу ефикасности у промени ставова.

2. Утврдити да ли разлике међу испитаницима у погледу учесталости претходног контакта са децом са ДС, претходног знања о ДС, емпатије и пола испитаника имају утицај на ефикасност примењених програма.

Операционализација постављених циљева биће извршена кроз:

1. Одабир одељења четвртих разреда, које не похађају деца са ометеношћу, из основних школа у градској средини.
2. Прикупљање података који се тичу пола испитаника.
3. Процену знања испитаника о ДС.
4. Процену учесталости контакта испитаника са децом са ДС.
5. Процену емпатије испитаника.
6. Процену ставова испитаника према деци са ДС.
7. Однос ставова испитаника према ученицима са ДС са њиховим полом, знањем о ДС, ранијим контактима са децом са ДС и емпатијом.
8. Примену програма проширеног контакта по моделима десегрегације, међугрупног идентитета, заједничког унутаргрупног идентитета и двоструког идентитета, као и програма замишљеног контакта.
9. Процену ставова испитаника према деци са ДС непосредно по завршетку спровођења програма у експерименталним, као и у контролној групи.
10. Процену ставова испитаника према ученицима са ДС месец дана по завршетку спровођења програма у експерименталним, као и у контролној групи.
11. Израчунавање разлике у ставовима испитаника пре примене програма, по њиховом завршетку и месец дана после примене програма.
12. Испитивање разлика у ефикасности примењених програма у погледу промене ставова испитаника према деци са ДС.
13. Испитивање утицаја пола на ефикасност примењених програма.
14. Испитивање утицаја претходног знања о ДС на ефикасност примењених програма.
15. Испитивање утицаја претходног контакта са децом са ДС на ефикасност примењених програма.
16. Испитивање односа емпатије и ефикасности примењених програма.

VI Хипотезе

Хипотеза 1: Претпостављамо да ће у свим експерименталним групама (програм по моделу десегрегације, програм по моделу међугрупног идентитета, програм по моделу заједничког унутаргрупног идентитета, програм по моделу двоструког идентитета, програм замишљеног контакта) доћи до позитивне промене ставова ученика ТР према вршњацима са ДС, док ће у контролној групи ставови ученика остати непромењени.

Хипотеза 2: Претпостављамо да постоји позитивна повезаност између ставова ученика ТР према вршњацима са ДС са учесталошћу претходног контакта са децом са ДС, ранијим знањем о ДС, емпатијом и женским полом испитаника, као и да ће ове варијабле бити повезане са бољим реаговањем на све спроведене интервенције.

Хипотеза 3: Претпостављамо да ће програм замишљеног контакта бити најефикаснији у позитивној промени ставова, затим програми проширеног контакта по моделима

двоструког идентитета, десегрегације и заједничког унутаргрупног идентитета, а да ће програм проширеног контакта по моделу међугрупног идентитета бити најмање ефикасан у подстицању позитивних ставова ученика ТР према вршњацима са ДС.

VII Методолошка решења

1. Узорак

Узорком истраживања биће обухваћено најмање 150 ученика ТР, оба пола, узраста од девет година и шест месеци до 10 година и шест месеци који похађају четврти разред основних школа у централним градским општинама. Узорак ће бити уједначен у погледу разреда, узраста и пола. Треба напоменути да одељења у којима ће бити спроведено истраживање не похађају ученици са ометеношћу.

Узорак ће чинити шест одељења, у којима ће бити најмање по 25 ученика. У зависности од броја доступних одељења, испитаници ће бити из више школа, али ће се водити рачуна о томе да су све школе смештене у истом граду, као и да наставу изводе по истом плану и програму. У пет одељења ће бити спроведен један од планираних програма (десегрегације, међугрупног контакта, заједничког унутаргрупног идентитета, двоструког идентитета и замишљеног контакта), док ће шесто одељење представљати контролну групу у којој неће бити примењен ниједан од програма, тј. рад у овом одељењу одвијаће се у уобичајеним околностима.

2. Варијабле

Независне варијабле

1. Програм проширеног контакта по моделу десегрегације
2. Програм проширеног контакта по моделу међугрупног идентитета
3. Програм проширеног контакта по моделу заједничког унутаргрупног идентитета
4. Програм проширеног контакта по моделу двоструког идентитета
5. Програм замишљеног контакта

Зависне варијабле

1. Ставови према деци са ДС

Контролне варијабле

1. Учесталост претходног контакта са децом са ДС
2. Претходно знање о ДС
3. Емпатија испитаника
4. Пол испитаника

3. Место и време истраживања

Истраживање ће бити реализовано током 2016. године у одељењима четвртих разреда, која не похађају деца са ометеношћу, основних школа у градској средини.

4. Инструменти и начини прикупљања података

Независне варијабле

1. Програм по моделу десегрегације ће, у складу са теоријском основом Бруера и Милера (Brewer & Miller, 1984), обухватити приче, дискусије и попуњавање радних листова са акцентом на личним особинама ликова из прича, као и међусобним сличностима и разликама између ликова у причама. Само на почетку прича ће бити наведена припадност групама и нигде више у току прича и дискусија.

2. Програм по моделу међугрупног идентитета ће, сходно теоријским постулатима Хјустона и Брауна (Hewstone & Brown, 1986), обухватити приче, дискусије и попуњавање радних листова са нагласком на припадности групама ликова из приче, особинама група којима они припадају, као и сличностима и разликама између група којима припадају. Све време током прича и дискусија ће бити истакнута припадност групама. Биће наглашено и да су ликови из прича типични представници своје категорије, као и да су многе друге особе из те категорије сличне њима.

3. Програм по моделу заједничког унутаргрупног идентитета ће, у складу са теоријском основом Гарднера и Давидиа (Gaertner & Dovidio, 2000), обухватити приче, дискусије и попуњавање радних листова са акцентом на припадност заједничком, надређеном, идентитету (разред, школа и име учитељице). У дискусији ће, поред тога, бити наглашено да ликови из прича иду у исти разред, школу и имају исту учитељицу као деца која су укључена у програм. Припадност групама ће се споменути само на почетку прича, тако да неће бити спомињана касније у причама и током дискусија.

4. Програм по моделу двоструког идентитета ће, сходно теоријским постулатима Гартнера и Давидиа (Gaertner & Dovidio, 2009) и Давидиа и сарадника (Dovidio et al., 2009b) обухватити приче, дискусије и попуњавање радних листова са нагласком на припадности групама ликова из прича, особинама група којима они припадају, сличностима и разликама између група, као и на заједничком, надређеном, идентитету (разред, школа и име учитељице). Све време током прича и дискусија ће бити истакнута припадност групама, као и заједничком, надређеном, идентитету.

5. Програм замишљеног контакта ће, у складу са теоријском основом Криспа и Тарнера (Crisp & Turner, 2009) и Криспа и сарадника (Crisp et al., 2009) и начином примене овог теоријског модела од стране Везалија и сарадника (Vazzali et al., 2011; 2012), обухватити приказивање илустрације детета ТР која је усклађена са полом сваког испитаника и дечака или девојчице са ДС. Ученици који учествују у програму ће имати задатак да замисле пријатну интеракцију са вршњаком са ДС, да је детаљно напишу и на крају да о томе дискутују уз вођење истраживача.

Зависне варијабле

Ставови ученика ТР према деци са ДС биће процењени Чедок Мекмастер скалом за процену ставове према особама са хендикепом (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale, CATCH,* Rosenbaum et al., 1986). С обзиром на то да ће истраживање бити усмерено на процену ставова према ученицима са ДС, термин „хендикеп“ биће замењен

термином „ДС“. CATCH скала је заснована на трокомпонентном моделу ставова који је представио Триандис (1971) и обухвата когнитивни, афективни и бихејвиорални домен. Ова скала је развијена у циљу процене ставова деце узраста од девет до 13 година. Скала обухвата 36 ајтема, од којих у свакој компоненти има по 12 ставки, са једнаким бројем позитивних и негативних тврдњи. Ајтеми су распоређени случајним редоследом. CATCH је петостепена скала Ликертовог типа са следећим вредностима: 0 (уопште се не слажем), 1 (не слажем се), 2 (нисам сигуран/нисам сигурна), 3 (слажем се), 4 (у потпуности се слажем). Негативно формулисани ајтеми се морају рекодовати, тако да виши скор на скали указује на присуство позитивнијих ставова. Деци је потребно око 20 минута за попуњавање скале.

Аутори инструмента су у циљу процене психометријских карактеристика спровели истраживање на узорку од 304 ученика који похађају од петог до осмог разреда основних школа. Интерна конзистентност је мерена Кромбаховим алфа коефицијентом и има следеће вредности: 0,91 за афективну, 0,74 за когнитивну, 0,65 за бихејвиоралну компоненту и 0,90 за скалу у целини. Тест-ретест поузданост је одређена на подузорку од 64 ученика који су поново попунили упитник након месец дана, а износи: 0,70 за афективну, 0,63 за когнитивну, 0,44 за бихејвиоралну компоненту и 0,73 за скалу у целини. Резултати факторске анализе указују на то да су фактори један и три обухватили афективне и бихејвиоралне ајтеме, а фактор два когнитивне ајтеме, чиме није потврђен трокомпонентни модел ставова, већ је предложено да двокомпонентни модел може бити прикладнији. Претходно наведене резултате потврђује и студија Мура и Нетлбека (Moore & Nettelbeck, 2013) која је реализована на узорку од 152 дечака узраста од 11 година и шест месеци до 15 година и два месеца, указујући на сличне вредности за интерну конзистентност (α=0,93) и тест-ретест поузданост (r=0,77, d*f*=69, p<,001) за CATCH скалу у целини. Резултати још једне студије (Gonçalves & Lemos, 2014), која је спроведена на узорку од 200 ученика, од шестог до 12. разреда основних школа, потврђује двокомпонентни модел ставова применом CATCH скале. Наиме, бихејвиорално-афективна компонента објашњава око 25% укупне варијансе, а когнитивна компонента око 11% укупне варијансе. Унутрашња конзистентност је мерена Кромбаховим алфа коефицијентом и износи 0,875 за бихејвиорално-афективну, а 0,607 за когнитивну компоненту.

Контролне варијабле

1. Контакт са особама са ДС биће процењен применом Скале за процену контакта са особама са ометеношћу (*The Contact with Disabled Persons Scale, CDP,* Yuker & Hurley, 1987), али ће термин „ометеност“ бити замењен термином „ДС“ и поједини ајтеми ће бити прилагођени искуству деце основношколског узраста тако да ће скала бити усмерена на процену контакта са децом са ДС. Ово је двадесетоајтемска скала Ликертовог типа са следећим вредностима: 0 (никада), 1 (једном или два пута), 3 (неколико пута), 4 (често) и 5 (веома често). Аутори скале навода да, иако она теоријски може имати вредности у распону од 20 до 100, практично веома мали број испитаника може имати скор испод 30 или изнад 90. У циљу процене психометријских карактеристика, аутори скале су спровели истраживање на узорку од 238 особа. Интерна конзистентност мерена Кромбаховим алфа коефицијентом је износила 0,92.

2. Знање о особама са ДС биће процењено употребом Скале за процену дечјег знања о особама са ометеношћу (*Children's Knowledge about Handicapped Persons Scale, CKHPS*, Hazzard, 1983), али ће термин „ометеност“ бити замењен термином „ДС“ тако да ће скала бити усмерена на процену знања о особама са ДС. Инструмент обухвата 25 ајтема на које се може одговорити на тростепеној скали: 0 (не), 1 (нисам сигуран/нисам сигурна) и 2 (да). Скорови могу бити у распону од нула до 50. У циљу процене психометријских особина скале, Хазард (Hazzard, 1983) је спровела студију на узорку од 411 ученика који похађају од трећег до шестог разреда основних школа. Резултати студије указују на то да поузданост, процењена Спирман-Брауновим коефицијентом, износи 0,53. Тест-ретест поузданост је процењена на подузорку од 175 испитаника који су поново попунили скалу после седам недеља, а Пирсонова корелација између два скора ових испитаника износи 0,79.

3. Емпатија ће бити процењена Индексом међуљудског реаговања (*Interpersonal Reactivity Index, IRI*, Davis, 1980), који је заснован на мултидимензионалном приступу и процењује когнитивну и афективну компоненту емпатије. Инструмент садржи 28 ајтема који су равномерно распоређени у четири подскале: заузимање перспективе другог, маштање, емпатички односи са другима и лични доживљај непријатних осећања других (Davis, 1980). Субскалом заузимање перспективе другог се процењује когнитивни домен емпатије, док преостале три подскале представљају афективну компоненту емпатије (Davis, 1983). Ово је петостепена скала Ликертовог типа, на коју се може одговорити у распону од 0 (не описује ме добро) до 4 (описује ме веома добро) (Davis, 1980). С обзиром на то да виши скор указује на већи степен емпатије (Schonert-Reichl et al., 2012), ставке које су негативно формулисане се морају рекодовати. Дејвис (1980) је, у циљу процене психометријских карактеристика наведеног инструмента, спровео студију на популацији студената (n=1161), равномерно распоређених у погледу пола. Интерна конзистентност подскала за испитанике мушког и женског пола има следеће вредности: маштање (α=0,78; α=0,75), заузимање перспективе другог (α=0,75; α=0,78), емпатички односи са другима (α=0,72; α=0,70) и лични доживљај непријатних осећања других (α=0,78; α=0,78). Тест-ретест поузданост је процењена на 109 студената који су поново попунили упитник након 60-75 дана, а резултати на подскалама код испитаника мушког и женског пола су следећи: маштање (0,79; 0,81), заузимање перспективе другог (0,61; 0,62), емпатички односи са другима (0,72; 0,70) и лични доживљај непријатних осећања других (0,68; 0,76).

Аутори неколико студија су користили овај инструмент при испитивању емпатије деце школског узраста. У једном истраживању су, на узорку од 585 ученика, од четвртог до седмог разреда, коришћене подскале емпатички односи и заузимање перспективе другог, а резултати указују на адекватну интерну конзистентност (α=0,80 и α=0,86 за подскалу емпатички односи, као и α=0,74 и α=0,80 за супскалу заузимање перспективе другог) (Schonert-Reichl et al., 2012). Поред тога, поменуте супскале су коришћене и на узорку ученика од шестог до осмог разреда (Espelage et al., 2004). Раније је коришћена и подскала лични доживљај негативних осећања других на узорку ученика седмог и осмог разреда, а добијена је прихватљива интерна конзистентност приликом прве (α=0,71) и друге процене (α=0,72) (Poteat & Espelage, 2007).

4. Подаци о полу испитаника биће прикупљени применом демографког упитника.

5. Програм истраживања

Истраживање ће бити обављено у четири фазе. У првој фази биће прикупљени подаци пре спровођења интервенција. У другој фази биће имплементирани програми. У трећој фази биће прикупљени подаци непосредно после и месец дана након реализовања програма. Анализа података и писање рада биће обављени у четвртој фази.

Биће дизајнирано пет програма у циљу позитивне промене ставова ученика ТР према вршњацима са ДС. Сваки сусрет ће бити имплементиран у току једног школског часа, али ће обухватити око 30 минута ефективног рада. Сваки програм ће трајати укупно шест недеља, а биће организовани сусрети једном недељно, увек у исто време. Стога ће спровођење сваког програма, у свакој групи, обухватити по шест сусрета истраживача са ученицима. За разлику од процедуре у студијама Камеронове (Cameron & Rutland, 2006; Cameron et al., 2006; Cameron et al., 2007; Cameron et al., 2011a; Cameron et al., 2011b) која је, са својим сарадницима, спроводила програме у малим групама од два до три детета, и Везалија (Vezzali et al., 2011; Vezzali et al., 2012) који је, са сарадницима, имплементирао интервенције у групама од пет до шест ученика, у нашој студији ће програми бити реализовани у целом разреду. Поменути аутори наводе да су на тај начин дизајнирали студије да би испоштовали експериментални дизајн. Наиме, они су случајним избором бирали децу за неки од програма или за контролну групу. Ми смо се определили за другачији дизајн јер, не желећи да споримо могућност да је рад у малим групама успешан, мислимо да је мање економичан и да би рад са целим одељењем изазвао мање отпора код учитеља с обзиром на то да би мање нарушавао динамику уобичајеног наставног процеса.

У свакој интервенцији која је заснована на програму проширеног контакта: модел десегрегације, модел међугрупног идентитета, модел заједничког унутаргрупног идентитета и модел двоструког идентитета ће деци бити читане приче од стране истраживача, али ће и свако дете испред себе имати причу са илустрацијама и моћи да прати текст. Све приче ће бити засноване на дечјој белетристици, усклађене са дечјим узрастом, као и способностима читања и разумевања. Приче ће бити написане у складу са теоријама на којима су засновани програми. На самом почетку интервенција, ученици ће се упознати са ликовима које ће „срести“ у причи приказивањем илустрација у боји и давањем информација о полу, узрасту, члановима породице и интересовањима деце. Поред тога, биће напоменуто које дете има ДС. Наиме, кратким описом ће на позитиван начин бити представљене основне фенотипске, говорно-језичке, когнитивне и бихејвиоралне особине за свако дете са ДС из прича, на начин који је разумљив ученицима. У свакој причи ће једно дете бити ТР, а друго са ДС; у две приче ће учествовати по две девојчице; у две приче по два дечака; а у две приче по једна девојчица и један дечак. Приликом сваког сусрета ће испитаницима бити приказане илустрације друге деце, у циљу повећања генерализације. Након читања приче, деци ће бити објашњене мање познате речи. После тога ће бити спроведена дискусија у складу са теоријама на којима су засновани програми. На крају ће деца попунити радни лист за причу коју су читала приликом тог сусрета тако што ће одговорити на неколико питања која су написана у складу са садржајем приче и дискусије, заснованих на теоријским постулатима програма.

У програму замишљеног контакта деца ће се, на исти начин као у програмима проширеног контакта, упознати са ликовима који ће учествовати у интеракцији. Поред тога, фронталним начином, ће бити показана велика (А4 формата) илустрација у боји на којој ће бити представљено окружење у којем ће се одвијати интеракција (излет, парк, плажа, прослава рођендана, учионица или планина), као и илустрације предмета који су карактеристични за тај контекст (љуљашке, тобоган, рођенданска торта и сл.). Такође, свако дете ће имати исти материјал испред себе који ће користити да формира причу у којој ће учествовати са дететом са ДС. У свакој сесији ће, у циљу повећања генерализације, бити приказана други ученици ТР и њихови вршњаци са ДС. Деци која учествују у интервенцији ће бити речено да треба да замисле како су на месту детета ТР са слике. Наиме, сваки испитаник ће добити задатак да пет минута замишља како се у том контексту дружи са вршњаком са ДС, као и да размисли о свим забавним активностима и разговорима које ће имати са тим дететом. Након тога ће испитаници добити по 15 минута да напишу детаљан опис замишљеног сусрета, фокусирајући се на карактеристике детета са ДС, затим на активности/игре у којима су заједно учествовали као и на то шта су рекли једно другом и урадили у циљу развијања пријатељства. На крају ће сви испитаници учествовати у кратким дискусијама, које ће бити вођене од стране истраживача, у трајању од 10 минута на тему тога што су замислили.

6. Обрада података

Обрада података биће обављена статистичким пакетом SPSS for Windows, version 20.0. Значајност ефеката испитиваних варијабли извршиће се параметријским и непараметријским статистичким методама. Подаци ће бити приказани табеларно и графички.

VIII Очекивани резултати

1. Ставови испитаника према ученицима са ДС ће бити позитивно корелисани са учесталошћу ранијег контакта са децом са ДС, претходним знањем о ДС, емпатијом и полом.
2. Спровођење интервенције по моделу десегрегације ће утицати на побољшање ставова ученика ТР према вршњацима са ДС.
3. Спровођење интервенције по моделу међугрупног контакта ће утицати на побољшање ставова испитаника према деци са ДС.
4. Спровођење интервенције по моделу заједничког унутаргрупног идентитета ће утицати на побољшање ставова деце ТР према ученицима са ДС.
5. Спровођење интервенције по моделу двоструког идентитета ће утицати на побољшање ставова испитаника према деци са ДС.
6. Спровођење интервенције по програму замишљеног контакта ће утицати на побољшање ставова ученика ТР према вршњацима са ДС.
7. Испитаници који су раније имали учесталије контакте са децом са ДС, више претходних знања о ДС, они који су емпатичнији и који су женског пола ће боље реаговати на спроведене интервенције.
8. У контролној групи, у којој неће бити спроведена никаква интервенција, ставови ученика ТР према вршњацима са ДС ће остати непромењени.
9. Програм замишљеног контакта ће бити најефикаснији у подстицању позитивних ставова, затим програми проширеног контакта по моделима двоструког идентитета,

десегрегације и заједничког унутаргрупног идентитета, док ће бити најмање ефикасан програм проширеног контакта по моделу међугрупног идентитета.

IX Литература

1. Aberson, C. L. & Haag, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, *10*(2), 179-201.

2. Aboud, F. (1988). *Children and prejudice.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.

3. Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?. *Developmental Psychology*, *39*(1), 48-60.

4. Aboud, F. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. *On the Nature of Prejudice*, 310-326.

5. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Reading: Addison-Wesley.

6. Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio.* Firenze: La nuova Italia.

7. Al-Kindi, S. G., Al-Juhaishi, T. & Al-Saffar, A. J. (2012). Community attitudes towards people with Down's syndrome: A sample from Iraq. *Public Health Research*, *2*(4), 102-105.

8. American Psychiatric Association. APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

9. Aron, A., Aron, E. N. & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 596-612.

10. Aronson, E., Vilson, T. D. & Akert, R. M. (2013). *Socijalna psihologija.* Beograd: Mate.

11. Bagley, M. T. & Green, J. F. (1981). *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale (PATHS).* Austin: Pro-Ed.

12. Banković, S., Talijan, B. K. & Brojčin, B. (2015). Dete sa Daunovim sindromom u očima vršnjaka. U S. Kaljača i M. Nikolić (Ur.), *Tematski zbornik I dio: VI međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“* (str. 509-516). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

13. Baron, A. S. & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, *17*, 53-58.

14. Birtel, M. D. & Crisp, R. J. (2012). Imagining intergroup contact is more cognitively difficult for people higher in intergroup anxiety but this does not detract from its effectiveness. *Group Processes & Intergroup Relations*, *15*(6), 744-761.

15. Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1992). Ethnic preferences and perceptions among Asian and White British middle school children. *Social Development*, *1*(1), 55-66.

16. Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). Orlando: Academic Press.

17. Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, *62*(3), 469-488.

18. Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, *77*(5), 1208-1219.

19. Cameron, L., Rutland, A. & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, *31*(5), 454-466.

20. Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R. & Petley, R. (2011a). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Processes & Intergroup Relations*, *14*(2), 193-206.

21. Cameron, L., Rutland, A., Turner, R. N., Holman-Nicolas, R. & Powell, C. (2011b). Changing attitudes with a little imagination: Imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anale de Psychologia*, *27*(3), 708-717.

22. Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *28*(4), 369-379.

23. Capozza, D., Vezzali, L., Trifiletti, E., Falvo, R. & Favara, I. (2010). Improving intergroup relationships within and outside the contact situation: The role of common ingroup identity and emotions of empathy and anxiety. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *17*, 17-35.

24. Capozza, D., Trifiletti, E., Vezzali, L. & Favara, I. (2013). Can intergroup contact improve humanity attributions?. *International Journal of Psychology*, *48*(4), 527-541.

25. Crisp, R. J. & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?: Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, *64*(4), 231-260.

26. Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N. & Husnu, S. (2009). Imagined intergroup contact: Theory, paradigm and practice. *Social and Personality Psychology Compass*, *3*(1), 1-18.

27. Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*(4), 85-103.

28. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence of a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 113-126.

29. Deakin, K. A. (2014). *Perceptions of Down syndrome: A growing awareness? Investigating the views of children and young people with Down syndrome, their non-disabled peers and mothers* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

30. Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *17*(4), 520-536.

31. Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2009a). Commonality and the complexity of "we": Social attitudes and social change. *Personality and Social Psychology Review*, *13*(1), 3-20.

32. Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Shnabel, N., Saguy, T. & Johnson, J. (2009b). Recategorization and prosocial behavior. Common in-group identity and dual identity. In S. Stürmer & M. Snyder (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 191-207). Oxford: Blackwell Publishing.

33. Doyle, A. B. & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, *41*(2), 209-228.

34. Dykens, E., Hodapp, R. & Evans, D. (2006). Profiles and development of adaptive behavior in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *9*(3), 45-50.

35. Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

36. Fidler, D., Hepburn, S. & Rogers, S. (2006). Early learning and adaptive behaviour in toddlers with Down syndrome: Evidence for an emerging behavioural phenotype?. *Down Syndrome Research and Practice*, *9*(3), 37-44.

37. Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model.* Philadelphia: Psychology Press.

38. Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2005). Categorization, recategorization, and intergroup bias. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.) *On the Nature of Prejudice Fifty Years after Allprt* (pp. 71-88). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

39. Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A. & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 239-249.

40. Gash, H. (1993). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 8*(2), 106-125.

41. Gash, H. & Michaelides, C. (2005). Attitudes to Down syndrome and inclusion: Cyprus and Ireland. Paper presented at the European Educational Research Association Meeting, Dublin.

42. Gash, H., Gonzales, G. S., Pires, M. & Rault C. (2000). Attitudes towards Down syndrome: A national comparative study: France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology*, *21*, 203-214.

43. Gilmore, L. (2006). Perceptions of Down syndrome in the Australian community. *Journal on Developmental Disabilities*, *12*(1), 59-70.

44. Glick, P. & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 278-306). New York: Cambridge University Press.

45. Gonçalves, T. & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 949-955.

46. González, R. & Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, *33*(2), 195-214.

47. Goodman, J. F. (1989). Does retardation mean dumb? Children's perceptions of the nature, cause and course of mental retardation. *The Journal of Special Education*, *23*, 313-329.

48. Hall, H. & Minnes, P. (1999). Attitudes toward persons with Down syndrome: The impact of television. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *11*(1), 61-76.

49. Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *The Journal of Special Education*, *17*(2), 131-139.

50. Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis". In M. E. Hewstone & R. E. Brown (Eds.). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 1-44). Oxford: Basil Blackwell.

51. Hogg, M. A. & Abrams, D. (1998). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.

52. Hong, S. Y., Kwon, K. A. & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, *23*(2), 170-193.

53. Hornsey, M. J. & Hogg, M. A. (2000). Subgroup relations: A comparison of mutual intergroup differentiation and common ingroup identity models of prejudice reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(2), 242-256.

54. Klaiman, P. & Arndt, E. (1989). Facial reconstruction in Down syndrome: Perceptions of the results by parents and normal adolescents. *Cleft Palate Journal*, *26*(3), 186-192.

55. Korenberg, J. R., Chen, X.-N., Schipper, R., Sun, Z., Gonsky, R., Gerwehr, S., ... & Yamanaka, T. (1994). Down syndrome phenotypes: The consequences of chromosomal imbalance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *91*(11), 4997-5001.

56. Kumin, L. (2006). Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *10*(1), 10-22.

57. 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.

58. Lewis, A. & Lewis, V. (1987). The attitudes of young people towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*, 287-292.

59. Louari, M. (2013). Can typical students define the word "Disability"? A pilot study about their knowledge or misconceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 699-703.

60. Maras, P. & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(3), 337-351.

61. Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B. & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, *29*(2), 112-135.

62. McConkey, R., McCormack, B. & Naughton, M. (1983). A national survey of young people's perceptions of mental handicap. *Journal of Intellectual Disability Research*, *27*(3), 171-183.

63. McGlothin, H. & Killen, M. (2006). Intergroup attitudes of European American children attending etnically homogeneus schools. *Child Development*, *77*(5), 1375-1386.

64. Miles, E. & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, *17*(1), 3-26.

65. Miller, N., Brewer, M. B. & Edward, K. (1985). Cooperative interaction in desegregated settings: A laboratory analogue. *Journal of Social Issues*, *41*, 63-75.

66. Miller, B., Jones, R. & Ellis, N. (1993). Group differences in response to charity images of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *1*(3), 118-122.

67. Moore, D. & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *38*(3), 223-231.

68. Ninković, D. (2007). *Medicinska genetika.* Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

69. Pace, J. E., Shin, M. & Rasmussen, S. A. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *152*(9), 2185-2192.

70. Pennington, C. D. (2008). *Osnove socijalne psihologije.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

71. Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.) *On the Nature of Prejudice Fifty Years after Allport* (pp. 262-277). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

72. Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751-783.

73. Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, *38*(6), 922-934.

74. Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, *27*(2), 175-191.

75. Rathbone, L. (2013). *An analysis of students attitudes towards people with disabilities.* (Doctoral dissertation, Dublin Business School).

76. Roberts, C. M. & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *44*, 133-145.

77. Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, *11*(4), 517-530.

78. Rot, N. (2014). *Osnovi socijalne psihologije: socijalizacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

79. Routel, C. (2009). *The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability* (Master's thesis, Eastern Michigan University).

80. Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, *4*(1), 1-21.

81. Sherman, S. L., Allen, E. G., Bean, L. H. & Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(3), 221-227.

82. Siperstein, G. N., Norins, J. & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick & J. Rojahn (Eds.). *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 133-154). US: Springer.

83. Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordónez, G., Millar, A., Torres, D. & Tezanos-Pinto, D. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, *38*(11), 2710-2736.

84. Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A. & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, *91*(1), 62-71.

85. Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B. & Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: The underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, *44*(8), 536-546.

86. Stephan, W. G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, *55*(4), 729-743.

87. Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (2004). *Political psychology: Key readings. Key readings in social psychology.* (pp. 367-386). New York, US: Psychology Press, xiii, 497. pp. This reprinted chapter originally appeared in (Psychology of Intergroup Relations [ed. by S. Worchel & W. G. Austin], 1986, 7-24.)

88. Talijan, B. K., Banković, S. & Brojčin, B. (2015). Stavovi učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima sa Daunovim sindromom. U M. Vuković (Ur.), *Zbornik radova: Proseedings / IX međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*" (str. 241-247). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

89. Талијан, Б. К., Банковић, С., Бројчин, Б. & Ђорђевић, М. (2015). Како бих представио/представила вршњака са Дауновим синдромом? У Н. Гутван, М. Станчић и Ј. Станишић (Ур.), *Зборник резимеа: VI међународна научна конференција „Инклузија у предшколској установи и основној школи. Изазови унапређивања политике и праксе инклузивног образовања"* (стр. 75, 151). Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум.

90. Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change.* Toronto: John Wiley & Sons, INC.

91. Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(3), 369-388.

92. Vezzali, L., Capozza, D. & Falvo, R. (2009). Confronto tra strategie di contatto in contesti di lavoro [Testing contact strategies in working contexts]. *Ricerche di Psicologia, 32,* 93-111.

93. Vezzali, L., Giovannini, D. & Capozza, D. (2010). Longitudinal effects of contact on intergroup relations: The role of majority and minority group membership and intergroup emotions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *20*(6), 462-479.

94. Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D. & Stathi, S. (2011). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations*, *15*(2), 203-212.

95. Vezzali, L., Capozza, D., Stathi, S. & Giovannini, D. (2012). Increasing outgroup trust, reducing infrahumanization, and enhancing future contact intentions via imagined intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(1), 437-440.

96. Vlachou, A. (1993). Attitudes and the experience of integration. *Down Syndrome Research and Practice*, *1*(2), 75-79.

97. Vlachou, A. (1995). *Tachers and peers attitudes towards the integration of pupils with Down syndrome* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

98. Williams, J. E., Best, D. L., Boswell, D. A., Mattson, L. A. & Graves, D. J. (1975). Preschool racial attitude measure II. *Educational and Psychological Measurement*, *35*, 3-18.

99. Wong, K. P. (2004). *Integration or toleration?: Students' social relationships with and attitudes towards peers with disabilities in two mainstream schools* (Doctoral dissertation, The University of Hong Kong).

100. Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social psychology*, *73*(1), 73-90.

101. Yang, Q., Rasmussen, S. A. & Friedman, J. M. (2002). Mortality associated with Down's syndrome in the USA from 1983 to 1997: A population-based study. *The Lancet*, *359*(9311), 1019-1025.

102. Yuker, H. E. & Hurley, M. K. (1987). Contact with and attitudes toward persons with disabilities: The measurement of intergroup contact. *Rehabilitation Psychology*, *32*(3), 145-154.

103. Yuker, H. E., Block, J. R. & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons.* New York: Human Resources Foundation.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ЛИЧНИ ПОДАЦИ КАНДИДАТА ЗА ИЗРАДУ

ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

презиме, име једног родитеља и име **Талијан (Новица) Бојана-Консуело**
датум, место, општина и република рођења **06.11.1986. Падова, Република Италија**
народност **српска**
место сталног боравка општина, република **Зрењанин, Република Србија**
место, година и назив завршеног факултета **Београд, 2010., Дефектолошки факултет**
датум стицања звања магистра / наука, научна област
назив тезе и место одбране /
занимање **наставник дефектолог**
радна организација у којој је запослен, место и адреса **Основна и средња школа „9. мај“, Зрењанин, Народне омладине 16**

ПОТПИС КАНДИДАТА:

1. <u>Биографија</u>

БОЈАНА-КОНСУЕЛО ТАЛИЈАН

Бојана-Консуело Талијан је рођена 06. 11. 1986. године у Падови. Основну школу је завршила у Смедеревској Паланци, а средњу медицинску школу у Крагујевцу. Дипломирала је на Дефектолошком факултету Универзитета у Београду 2010. године, са просечном оценом 9,00.

Током основних студија била је на студентској размени на Факултету за психологију и медицину Универзитета у Риму „Sapienza“, одељења за Клиничку психологију особа, група и организација (2009. године).

Школске 2010/11. године уписује докторске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, које тренутно похађа.

Била је волонтерски и радно ангажована у Удружењу за помоћ особама са сметњама у развоју „Живимо заједно“ Стари град у Београду (2007-11. године).

У периоду 2011-13. године радила је у Центру за заштиту одојчади деце и омладине, Предшколској установи „11. април“, Основној школи „Свети Сава“ и Београдском удружењу за помоћ особама са аутизмом у Београду. Током истог временског периода волонтирала је у Дневној болници за децу на Институту за ментално здравље и Дневном боравку за децу са аутизмом „Диљска“ у Београду.

Од 2014. године ради у Основној и средњој школи „9. мај“ у Зрењанину.

Од 2015. године је активни члан организације „Psy+“ из Рима.

Похађала је следеће едукације: *„Педагошки метод Марије Монтесори и његова примена у васпитно-образовном раду“*, Школе за основно и средње образовање „Др Милан Петровић“ у Новом Саду, 2010/11. године; *„Са нама“*, Центра за заштиту одојчади, деце и омладине у Београду, 2011. године; Неколико семинара из области *примењене анализе понашања* у Београду, 2012. и 2013. године; *„Неуропсихолошка процена и реедукативни третман дискогнитивних и емоционалних сметњи у инклузивној настави“*, Центра за реедукацију емоција и понашања „Тврђава“ у Београду, 2012/13. године; *„Асертивни тренинг – искуствени курс“*, Психополис Института у Београду, 2012. године; *„Експеримент – сигуран пут до трајног и примењивог знања“*, Центра за стручно усавршавање Кикинда у Кикинди, 2014. године; *„Управљање одељењем и креирање плана подршке за промену понашања“* Основне и средње школе „9. мај“ у Зрењанину, 2014/15. године; *„Превенција насиља – безбедност у школи и окружењу“* Основне школе Јован Цвијић у Зрењанину, 2014. године; *„Профил способности и израда ИОП за децу/ученике из аутистичког спектра поремећаја“* Универзитета у Београду Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију у Зрењанину, 2014/15. године; *„Радост стварања – радионица за веште руке“* Основне и средње школе „9. мај“ у Зрењанину, 2015/16. године.

Поред наведеног учествовала је у реализацији пројекта *„Боље је удвоје“–„Буди друг/другарица“*, Удружења за помоћ особама са сметњама у развоју „Живимо заједно“ и Центра за заштиту одојчади, деце и омладине у Београду. Тренутно учествује у реализацији пројекта *„A special life, special care for special needs – volunteers training program“* организација „Psy+“ и „Наша кућа“ у Београду.

2. Библиографија

БОЈАНА-КОНСУЕЛО ТАЛИЈАН

1. Banković, S., Talijan, B. K. & Brojčin, B. (2015). Dete sa Daunovim sindromom u očima vršnjaka. U S. Kaljača i M. Nikolić (Ur.), *Tematski zbornik I dio: VI međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“* (str. 509-516). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

2. Glumbić, N., Đorđević, M. & Talijan, B. K. (2012). Osobe sa intelektualnom ometenošću u ulozi seksualnih prestupnika. U G. Nedović, S. Banković & S. Trgovčević (Ur.), *Zbornik rezimea: I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* (str. 124). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.

3. Đorđević, M. & Talijan, B. K. (2012). Kreativnost dece i različiti vidovi nastave. U I. Pahlić & A. Hasanagić (Ur.), *Knjiga sažetaka znanstveno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem „Teorija i praksa ranog odgoja“* (90, 91). Zenica: Odsjek za predškolski odgoj i obrazovanje Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici.

4. Ђорђевић, М. & Талијан, Б. К. (2013). Супортивни третмани и употреба животиња у терапеутске сврхе код особа са ометеношћу. *Здравствена заштита, 3*, 50-57.

5. Ђорђевић, М. & Талијан, Б. К. (2014). Процена маладаптивног понашања код особа са тежим облицима интелектуалне ометености. *Здравствена заштита, 5*, 45-54.

6. Ђорђевић, М., Банковић, С. & Талијан, Б. К. (2012). Употреба социјалних прича у регулацији понашања деце са аутизмом предшколског узраста. У В. Милин & М. Марушић (Ур.), *Зборник резимеа: III научна конференција са међународним учешћем „Инклузија у прешколској установи и основној школи. Квалитет, праведност и доступност образовања“* (стр. 27, 28). Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

7. Đorđević, M., Glumbić, N. & Talijan, B. K. (2012). Specijalizovano hraniteljstvo kao alternativni oblik smeštaja osoba sa intelektualnom ometenošću. U G. Nedović, S. Banković & S. Trgovčević (Ur.), *Zbornik rezimea: I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* (str. 113). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.

8. Ђорђевић, М., Банковић, С., Потић, С. & Талијан, Б. К. (2014). Мишљење наставника о потреби за додатном подршком ученицима у редовним школама. У Н. Гутвајн, Н. Лалић-Вучетић & Д. Стоканић (Ур.), *Зборник резимеа: V међународна научна конференција „Инклузија у предшколској установи и основној школи. Савремени приступи инклузивном образовању“* (стр. 72, 156). Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум.

9. Jovetić, S., Bojić, S., Kondić, A., Mujčinović, D., Mitrović, L., Petrović, I., Talijan, B. K. & Lekić, M. (2012). Inkluzivne radionice „Krug prijatelja“ kao oblik vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta. U N. Glumbić & V. Vučinić (Ur.), *Zbornik rezimea: 6. međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (str. 21, 22). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

10. Scurci, G. & Талијан, Б. К. (2015). Смањење утицаја миграције на укључивање у школу. У Д. Видановић (Ур.), *Зборник резимеа: 3. стручно-научни скуп са међународним учешћем „Континуитет у систему васпитања и образовања“* (стр. 51, 52). Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

11. Talijan, B. K. (2015). Primena dramskih predstava kod osoba sa intelektualnom ometenošću. U D. Ilić-Stošović & M. Šćepanović (Ur.), *Zbornik sažetaka: V konferencija sa međunarodnim učešćem „Aktuelna defektološka praksa“* (str. 63). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.

12. Talijan, B. K. & Đorđević, M. (2012). Deinstitucionalizacija i kvalitet života osoba sa intelektualnim teškoćama kao izazov uslugama socijalne zaštite. U V. Đurek (Ur.), *Zbornik radova: 9. kongres s međunarodnim sudjelovanjem „Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora*“ (str. 7-17) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.

13. Талијан, Б. К. & Ђорђевић, М. (2013). Социјална интеракција деце у условима инклузивног васпитања и образовања. У С. Гашић-Павишић & С. Јошић (Ур.), *Зборник резимеа: IV научна конференција са међународним учешћем „Инклузија у прешколској установи и основној школи. Континуитет инклузивног васпитања и образовања у предшколској установи и основној школи“* (стр. 39, 40). Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре Сирмијум.

14. Talijan, B. K. & Đorđević, M. (2013). Stavovi prema deci sa intelektualnom ometenošću i životu u zajednici ove dece. U M. Đorđević & S. Banković (Ur.), *Zbornik rezimea: II stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* (str. 57). Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju.

15. Талијан, Б. К. & Ђорђевић, М. (2014). Ставови према социјалној инклузији деце са интелектуалном ометеношћу. У Д. Видановић (Ур.), *Зборник радова: „Холистички приступ у предшколској педагогији – теорија и пракса“* (102-108). Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

16. Talijan, B. K. & Đorđević, M. (2014). Stavovi prema socijalnoj inkluziji dece sa intelektualnom ometenošću–uticaj uzrasta i radnog iskustva. U S. Potić (Ur.), *Zbornik rezimea: III stručno-naučni skup „Aktuelnosti u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* (str. 33, 34). Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju.

17. Талијан, Б. К. & Крстић, Н. (2009). Винеланд скала адаптивног понашања у третману одраслих интелектуално ометених особа. У *Зборник резимеа: „Дани дефектолога“* (стр. 141). Београд: Друштво дефектолога Србије.

18. Талијан, Б. К. & Scurci, G. (2015). Примена програма за промену ставова у односу на узраст и облик ометености. У Д. Видановић (Ур.), *Зборник резимеа: 3. стручно-научни скуп са међународним учешћем „Континуитет у систему васпитања и образовања“* (стр. 25, 26). Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

19. Talijan, B. K., Banković, S. & Brojčin, B. (2015). Stavovi učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima sa Daunovim sindromom. U M. Vuković (Ur.), *Zbornik radova:* Proseedings / *IX međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (241-247). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

20. Талијан, Б. К., Банковић, С., Бројчин, Б. & Ђорђевић, М. (2015). Како бих представио/представила вршњака са Дауновим синдромом? У Н. Гутвајн, М. Станчић и Ј. Станчић (Ур.), *Зборник резимеа: VI међународна научна конференција „Инклузија у предшколској установи и основној школи. Изазови унапређивања политике и праксе инклузивног образовања“* (стр. 75, 151). Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

САГЛАСНОСТ МЕНТОРА

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ **Бранислав Бројчин**
ЗВАЊЕ И ДАТУМ ИЗБОРА **ванредни професор, 30.04.2014.**
НАЗИВ УСТАНОВЕ У КОЈОЈ ЈЕ ИЗАБРАН У ЗВАЊЕ И УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ **Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,** **Олигофренологија**
УСТАНОВА У КОЈОЈ ЈЕ ЗАПОСЛЕН **Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију**
ПРЕЗИМЕ И ИМЕ КАНДИДАТА **Талијан Бојана-Консуело**
НАЗИВ ТЕМЕ **Промена ставова према ученицима са Дауновим синдромом применом програма индиректног контакта**
УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ **Олигофренологија**
САГЛАСНОСТ потпис ментора датум: **09.10.2015.**