

**ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ**

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ**

**ПРЕДЛОГ ПРОЈЕКТА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

**САМОРЕГУЛАЦИЈА КОД ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

**МЕНТОР**

Проф. др Милица Глигоровић

**КАНДИДАТ**

Бојан Дучић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Фебруар, 2013. год.

## САДРЖАЈ

I УВОД	2
II РАЗВОЈ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ	3
III КОНЦЕПТ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ И ЕГЗЕКУТИВНИХ ФУНКЦИЈА	4
IV САМОРЕГУЛАЦИЈА КОД ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ	5
V АДАПТИВНЕ СПОСОБНОСТИ	7
VI ДЕФИНИЦИЈА ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА	9
VII ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	10
VIII МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	11
IX ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	18
X ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	19
XI ЛИТЕРАТУРА	20

## I УВОД

Способност свесне контроле над сопственим мишљењем, емоцијама и понашањем својствена је искључиво људској врсти (Bandura, 1989). Усклађивање понашања индивидуе са колективним циљевима путем саморегулације омогућава људима да живе у заједницама (Baumeister, Schmeichel & Vohs, 1997).

Различити начини сагледавања процеса саморегулације произлазе из сложених међусобних утицаја наследних предиспозиција и социјалног искуства (Posner & Rothbart, 2000), као и аутоматских и свесних вољних аспеката саморегулације (Gestsdottir & Lerner, 2008). Способност саморегулације представља предмет анализе различитих научних дисциплина, али су разлике у дефинисању више терминолошке него концептуалне природе.

Процес саморегулације се може објаснити принципом повратне спреге. Увид у актуелно стање везано за сопствено понашање, мишљење и/или емоције представља прву компоненту повратне спреге, а затим се тренутно стање пореди са постављеним стандардима. Уколико се овим поређењем утврди да постоји одступање, активирају се механизми регулације, како би се досегли постављени стандарди (Carver & Scheier, 1990).

Са становишта Хигинсове теорије социјалне дискрепанце, покретач механизма саморегулације је настојање особе да елиминише непријатна осећања, која произлазе из разлика између тренутног стања и постављених циљева. Циљеви или стандарди, које особа себи поставља, подразумевају приближавање идеалном селфу и праћени су очекивањем позитивног исхода. Други начин покретања механизма саморегулације подразумева понашање усмерено на избегавање негативног исхода. Заједничко за оба процеса је настојање особе да смањи дискрепанцу између жељеног и актуелног стања и да на тај начин избегне осећања попут разочарања, туге, незадовољства, која се јављају услед неоствареног позитивног исхода или осећања попут беса, страха или анксиозности, која се јављају услед негативног исхода (Higgins, 1987). Особе које су склоније промотивним стратегијама, односно очекивању позитивних исхода истрајније су у тежим задацима, праве разноврсније изборе и склоније су излагању ризику да погреше у односу на особе код којих преовлађује употреба превентивних стратегија (Crowe & Higgins, 1997).

Према ставовима неких аутора, у домену саморегулационих механизма разликују се реактивна контрола, која је директније везана за мотивацију и

емоционална стања, и представља брже и мање контролисане облике реакције, од вољне контроле, која подразумева активирање низа повезаних капацитета, попут усмеравања и одржавања пажње на задатку, пребацивања пажње у складу са променама захтева у задатку и капацитета инхибиторне контроле (Eisenberg et al., 2005).

Са неуропсихолошког аспекта, саморегулација подразумева ангажовање вишег Супервизорског система пажње, који представља свесни ниво обраде информација, којим се инхибира несвесни процес брзог и нефлексибилног давања аутоматског одговора (Shallice, 1982). Описани процес свесног усмеравања пажње на вођење понашања назива се егзекутивном пажњом (Rothbart & Rueda, 2005). Са становишта неуропсихологије, најзаступљенији приступ у испитивању саморегулације заснива се на задацима којима се процењује егзекутивна пажња, радна меморија и инхибиторна контрола.

## **II РАЗВОЈ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ.**

Један од основа успешног стицања знања, усвајања вештина и навика је развијање способности детета да истраје на задатку. Потенцијали детета да регулише сопствено понашање, вољно усмерава и задржава пажњу на задатку, већ на предшколском узрасту представљају предикторе успешности у социјалном и академском окружењу (Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Blair & Diamond, 2008).

Сложени процеси интеракције наслеђених и стечених фактора (Fox & Calkins, 2003) доводе до значајних индивидуалних разлика у капацитету и стратегијама саморегулације. Које ће стратегије регулације емоција, мишљења и понашања дете усвојити и најчешће примењивати зависи од утицаја родитеља, темперамента детета и контекста у ком се јавља потреба за саморегулацијом (Dennis, 2006). Регулација дететовог понашања у првим месецима живота ослања се на утицај родитеља. Водећа улога мајке у модулацији стреса и регулацији понашања детета се, како дете психофизички сазрева, овладава новим стратегијама саморегулације и постаје самосталније, постепено умањује. Регулација стреса, усмеравање пажње и подстицање развоја способности разумевања менталних стања других особа, представљају три кључна чиниоца преко којих мајка утиче на развој саморегулационих механизма детета (Fonagy & Target, 2002). Стратегије које мајка користи у пружању помоћи детету

да овлада својим емоцијама постају сложеније са његовим узрастом. Интеракције мајке и детета од 18 месеци нису, према неким налазима, директно повезане са нивоом развоја капацитета саморегулације на каснијем узрасту, док начин на који мајка делује на емоције детета од 30 месеци значајно утиче на способности саморегулације у његовој петој години (Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004).

Лонгитудиналним испитивањем капацитета саморегулације код 646 испитаника, реализованог у три етапе (на узрастима 4-5, 8-9 и 12-13 година живота), утврђено је да се са узрастом повећавају капацитети саморегулације, да је развој способности саморегулације најинтензивнији у периоду од четврте до осме године и да је код девојчица саморегулација боље развијена него код дечака (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005).

### **III КОНЦЕПТ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ И ЕГЗЕКУТИВНИХ ФУНКЦИЈА**

Саморегулација подразумева капацитет за флексибилно вођење, праћење и усмеравање понашања ка остваривању циља (Singer & Bashir, 1999). Саморегулација и самоконтрола могу да се дефинишу као капацитет за превазилажење аутоматских шема одговора, са том разликом што саморегулација у ширем смислу обухвата свесне и несвесне процесе и подразумева сваки облик понашања усмерен ка остваривању одређеног циља, док се појмом самоконтроле означавају искључиво свесни напори у регулисању понашања, инхибицији импулсивних одговора и одупирању искушењима (Baumeister, 2002).

Егzekутивне функције (ЕФ) представљају мултикомпонентни конструкт. Задаци који се користе у процени ЕФ обично активирају низ базичних механизма који утичу на коначни резултат, што снижава могућности за диференцирање појединих компоненти и ближе одређење структуре ЕФ. Упркос наведеним методолошким ограничењима, остварени су одређени помаци у дефинисању појединих аспеката ЕФ.

Утврђено је да је могуће издвојити флексибилност, радну меморију и инхибицију, као базичне компоненте које имају заједничку основу (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki & Howerter, 2000). Овај модел ЕФ је касније коригован на основу резултата новијих истраживања, јер се показало да највећи утицај на развој ЕФ има способност инхибиторне контроле. Инхибиторна контрола се, за разлику од радне

меморије и флексибилности, не може издвојити као посебна компонента, јер у потпуности одговара заједничкој основи ЕФ (Miyake & Friedman, 2012).

Неки аутори сматрају да инхибиторна контрола представља основу саморегулације, односно вољне контроле (Blair & Razza, 2007), док је према другима саморегулација или вољна контрола бихејвиорални концепт кореспондентан концепту ЕФ у неуропсихологији (Fonagy & Target, 2002). При испитивању ЕФ и саморегулације ангажују се исти капацитети, тако да постоји висока корелација учинка на оба типа задатака (Karlan & Bergman, 2010). Привидне разлике између концепта самоконтроле и ЕФ настају искључиво због различитих дискурса аутора, а сличан начин дефинисања, опис компоненти и начини процене, подржавају став да се ради о јединственом концепту, у оквиру ког је будућим истраживањима неопходно прецизније одредити односе међу појединим компонентама (Zhou, Chen & Main, 2012).

Резултати појединих истраживања потврђују висок ниво повезаности заједничке компоненте ЕФ и саморегулације, јер учинак на задацима одлагања задовољства, који се користе за процену саморегулације у раном детињству, позитивно корелира са развојем заједничке компоненте ЕФ, али истовремено потврђују и извесне разлике у односу специфичних компоненти ЕФ и саморегулације (Friedman, Miyake, Robinson & Hewitt, 2011; Miyake & Friedman, 2012). Потребно је нагласити и да повезаност ЕФ и саморегулације није у потпуности посредована нивоом интелектуалног функционисања (Friedman et al, 2011).

#### **IV САМОРЕГУЛАЦИЈА КОД ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

У научној и стручној литератури радови посвећени саморегулацији код особа са интелектуалном ометеношћу (ИО) нису заступљени у довољној мери, упркос значају саморегулације за процесе социјалне интеграције и едукације.

Доступни радови се могу поделити на истраживања развоја процеса саморегулације и на испитивања могућности интервенције у циљу побољшања саморегулације код особа са ИО.

Поређењем деце са ИО са децом типичног развоја, утврђено је да деца са ИО имају слабије развијену способност саморегулације и да се та разлика не може

објаснити само нижим нивоом интелектуалног функционисања деце са ИО (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007).

Иако нису примарно намењени процени способности саморегулације, задаци који захтевају осмишљавање когнитивних стратегија, регулацију мишљења, емоција и понашања, активирају капацитете саморегулације. Првенствена намена Ровер суптеста из Кауфманове батерије за процену деце није процена саморегулације, али добијене резултате можемо да разматрамо и у домену усмеравања пажње на задатак и усмеравања понашања ка остварењу задатог циља. На Ровер субтесту испитаник има задатак да помера фигуру пса по пољима како би је, избегавајући препреке, довео до циљног одредишта. Да би био успешан, испитаник мора да осмисли стратегију на основу које ће да пронађе најкраћи пут који подразумева најмањи број померања. Анализом просечних постигнућа на овом задатку утврђено је да учинак деце са лаком ИО на узрасту од 12 до 16 година одговара учинку деце типичног развоја на узрасту од 8 до 9 година (Gligorović, 2010).

Утицај дефицита у области саморегулације на остваривање социјалних интеракција испитиван је анализом стратегије коју деца са ИО примењују када покушавају да се укључе у игру са вршњацима. Деца са ИО раног школског узраста и деца са граничним интелектуалним способностима имају више тешкоћа у укључивању у игру са вршњацима у односу на децу типичног развоја истог календарског узраста. Деца са ИО су наметљивија у покушају да учествују у игри од деце истог календарског узраста. Иако разумеју правила, ова деца не чекају да други престану да говоре, како би се укључила у разговор и на неадекватан начин физички покушавају да суделују у игри. Након доживљеног одбацивања, за разлику од деце типичног развоја истог календарског узраста, деца са ИО настављају, још интензивније, да покушавају да се укључе у игру, користећи стратегију која се у претходним покушајима показала као неуспешна (Wilson, 1999).

Поређењем успеха деце са ИО и деце типичног развоја, истог календарског узраста од 36 месеци, на задацима одлагања задовољства, утврђено је да су деца са ИО имала слабији учинак на овим пробама. Разлика између две групе испитаника је потврђена поређењем резултата процене одлагања задовољства и на узрасту од 60 месеци. Код деце са ИО у односу на децу типичног развоја, на узрасту од 60 месеци, према информацијама које су дале мајке и учитељи, утврђено је да постоји већа заступљеност проблематичног понашања и да су присутније тешкоће у адаптацији на вршњачку групу. На основу статистички значајне корелације између учинка на пробама

одлагања задовољства на проценама вршеним на оба узраста, може се предпоставити да капацитети саморегулације на млађем предшколском узрасту могу бити предиктори тешкоћа у адаптивном понашању на млађем школском узрасту (McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

Испитивањем могућности повећања капацитета саморегулације код особа са ИО утврђено је да се применом посебно осмишљених програма за подстицање развоја саморегулације, код особа са ИО старости од 14 до 21 године, може постићи значајан напредак у идентификацији циљева и усмеравању на њихово остваривање. Усвајање стратегија самоинструкција, самопраћења, самоевалуације, решавања проблема и употребе сликовних подсетника, омогућило је испитаницима да успешније остваре планиране задатке (Agran & Wehmeyer, 2000).

У оквиру процене ефикасности програма интервенције усмереног на развој самоодређења, који обухвата подстицање развоја самосвесности, самопоштовања, усвајања стратегија решавања проблема, самоконтроле и самозаступања, као и подстицање усвајања вештина (асертивне комуникације, доношења одлука, идентификовања вредности, постављања циљева и усмеравања понашања) на остваривање постављених циљева, особе са ИО просечне старости 16,5 година су показале значајан напредак у односу на процене вршене пре реализације програма интервенције. Утврђена су побољшања у областима доношења одлука, решавања проблема, саморегулације и асертивности, односно самозаступања (Abery, Rudrud, Arndt, Schauben & Eggebeen, 1995).

Примена едукативних компјутерских софтвера може довести до побољшања у области метакогнитивних способности. Евалуацијом успешности програма утврђено је да је експериментална група испитаника са тежим облицима ИО имала значајно бољи успех у процењеним доменима у односу на постигнућа пре примене софтвера, као и у односу на контролну групу, коју су чиниле особе са тежим облицима ИО, које нису биле обухваћене програмом (Moreno & Saldana, 2005).

## **V АДАПТИВНЕ СПОСОБНОСТИ**

Промене у начину сагледавања концепта настанка хендикепа које доноси прихватање Социо-еколошког модела, подразумевају да се поред индивидуалних анатомских, физиолошких и менталних ограничења у процесу рехабилитације пажња



усмерава на могућности и ограничења појединца да реализује активности које одговарају узрасту и улози коју та особа има у друштву. На тај начин се поред индивидуалних одлика, квалитет социјалних интеракција и карактеристике окружења укључују у процес дефинисања ометености. Према савременом схватању, одређивање степена ометености врши се на основу процене могућности особе да у складу са индивидуалним одликама и нивоом пружене подршке, одговори захтевима социјалног окружења (Nagi 1964; Gray & Hendershot, 2000; Dahl et al., 2002).

Дијагностиковање ИО на основу IQ скорa, иако даје наизглед јасне и прецизне поделе засноване на квантитативним, нумеричким подацима, представља артифицијелан начин категорисања особа, којим се може лако и јасно утврдити присуство тежих облика ИО ( $IQ < 50$ ), док је код особа са лакшим облицима ИО дијагностиковање на основу IQ скорa далеко мање поуздано. Поставља се питање која се гранична вредност IQ скорa може сматрати оправданом за дијагнозу ИО, јер није могуће прецизно утврдити разлике између особа са IQ скором нешто нижим од 70 јединица и особа код којих је ниво интелектуалног функционисања на тзв. граничном нивоу. У покушају да се да одговор на ово питање у дефиницију ИО уводи се додатни критеријум адаптивног понашања (Heber, 1961 prema Greenspan, 2006). Адаптивно понашање се односи на способност особе да одговори захтевима окружења (Navas, Verdugo, Arias & Gomez, 2012), а процењује се у односу на узраст, одлике окружења, опсег уобичајених активности индивидуе, ниво друштвених очекивања, као и у односу на могућности за стицање искустава, знања и њихову примену. Адаптивно понашање обухвата низ области у оквиру којих особа испуњава различите друштвене улоге, као што су нпр, самопослуживање, комуникација, социјалне вештине, самоусмеравање, социјално расуђивање и социјална одговорност (Ramey, Dosset & Echols, 2000). Адаптивни капацитети се могу поделити на три типа вештина — социјалне, концептуалне и практичне. Концептуалне вештине обухватају рецептивни и експресивни језик, читање и писање, концепт новца и самоусмеравање. Социјалне вештине чине вештине успостављања социјалних интеракција, друштвена одговорност, самопоштовање, лаковерност, наивност, вештине решавања социјалних конфликта, поштовање правила и закона, као и вештине избегавања виктимизације. Практичне вештине обухватају свакодневне активности бриге о себи, професионалне активности, бригу о здрављу, употребу превозних средстава, употребу телефона, руковање новцем, безбедност и способност да се поштује дневни распоред активности (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD, 2010*).

Развојем социјалних вештина умањује се појава социјално неприхватљивих облика понашања и остварује се успешна социјална афирмација индивидуе у њеном друштвеном окружењу (Meisels, Atkins-Burnett, Nicholson & West, 1996)

Иако се профил снага и слабости у домену социјалних вештина разликује у зависности од типа и степена ометености, може се рећи да је развој социјалних вештина код већине особа са сметњама у развоју успорен и ограничен, што негативно утиче на различите аспекте њиховог свакодневног функционисања и генерално им умањује квалитет живота (Fussell, Macias & Saylor, 2005). Деца са ИО развијају социјалне вештине првенствено кроз интеракције са родитељима, а касније и са вршњацима.

Да би се остварио позитиван утицај на развој социјалне компетенције детета, неопходно је да прилике за стицање социјалних искустава буду пажљиво структурисане, усклађене са индивидуалним одликама детета и усмерене на његове снаге, а не на слабости у домену социјалних вештина (Guralnick et al., 1999). Програмима за унапређивање социјалних вештина код деце са тежом и дубоком ИО подстиче се развој елементарних вештина попут остваривања контакта очима, док деца са лаком и умереном ИО овладавају стратегијама решавања конфликта и учествовања у заједничкој игри применом метода увежбавања, оснаживања и моделовања понашања (Sukhodolsky & Butter, 2007). Код деце са ЛИО домен социјалних вештина може бити боље развијен у односу на степен развоја интелектуалних способности, што представља потенцијал за успешну социјалну интеграцију (Buha-Ђurović, 2010).

Унапређење механизма саморегулације повезано је са развојем социјалних вештина. Један од важних чинилаца, који делују на успешно успостављање социјалних односа, представља способност регулације, односно прилагођавања понашања појединца контексту у ком се одвијају социјалне интеракције.

Повезаност саморегулације и успешности социјалног прилагођавања испитана је низом истраживања на општој популацији (Calkins & Fox, 2002; Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005; Vohs, Baumeister & Ciarocco, 2005), док су истраживања на популацији особа са ИО у научној и стручној литератури још увек недовољно заступљена.

## **VI ДЕФИНИЦИЈА ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА**

Значај саморегулације за различите аспекте живота особа типичног развоја илуструје велики број радова у којима се анализира однос саморегулације и академских

постигнућа (Tangney et al., 2004), емоција (Carver & Scheier, 1990), самопоштовања (Baumeister, Heatherton & Tice, 1993), савести (Kochanska & Aksan, 2006), осећања кривице (Amodio, Devine & Harmon-Jones, 2007), предрасуда (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake & Rodriguez, 2000), поштовања моралних норми (Sachdeva, Pijev & Medin, 2009) и других аспеката контроле емоција, мишљења и понашања.

Упркос све већем броју истраживања, чији је циљ приближавање различитих аспеката когнитивног, емоционалног и социјалног функционисања особа са ИО, прегледом доступне литературе можемо закључити да је опус радова који се директно баве саморегулацијом код особа са ИО прилично скроман.

Анализом базе података PsycINFO пронађено је преко 2000 радова везаних за ИО, објављених након 2004. године, али ни један од њих није се односио на регулацију емоција код особа које припадају овој популацији (McClure, Halpern, Wolper & Donahue, 2009).

Остваривање пуне социјалне партиципације особа са ИО представља основни циљ социјалног модела ометености. За остваривање овог циља неопходно је ангажовање друштвене заједнице у пружању подршке усмерене на превазилажење социјалних и физичких баријера, како би се особе са ометеношћу интегрисале у друштво на равноправној основи. Са друге стране, неопходно унапређивање способности особа са ИО, јачањем њихових постојећих капацитета и развијањем одговарајућих компензаторних механизма.

Саморегулација представља предиктор остваривања успешних социјалних односа. Њен значај за развој социјалних вештина превасходно је испитиван кроз истраживања у којима су узорак чиниле особе типичног развоја (Baumeister & Heatherton, 1996; Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005; Vohs et al., 2005), док се на основу прегледа расположиве литературе може закључити да је однос саморегулације и успешног социјалног функционисања особа са ИО и даље недовољно истражен.

Недовољно познавање специфичности динамике развоја саморегулације особа са ИО, као и неиздиференцираност компоненти ЕФ у процесу саморегулације особа са ИО, онемогућава прецизно креирање програма едукације и рехабилитације прилагођених индивидуалном профилу способности, који би допринели бољем социјалном функционисању особа које припадају овој популацији.

## **VII ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА**

На основу проблема истраживања, дефинисани су следећи циљеви:

1. Утврдити однос базичних компоненти егzekутивних функција и саморегулације код особа са интелектуалном ометеношћу.
2. Утврдити однос саморегулације и нивоа развијености социјалних адаптивних вештина код особа са интелектуалном ометеношћу.

Задачи истраживања:

- прикупљање података о узрасту, нивоу интелектуалног функционисања, придруженим сметњама, медикаментозној терапији и типу становања;
- формирање контролне групе испитаника уједначене према утврђеним параметрима;
- процена визуелне и аудитивне пажње;
- процена вербалне и визуо-спацијалне радне меморије;
- процена социјалних вештина;
- процена капацитета инхибиторне контроле и когнитивне флексибилности;
- процена нивоа развијености способности одлагања задовољства;
- процена регулације психомоторике;
- испитивање односа компоненти ЕФ – пажње, радне меморије и инхибиторне контроле код испитаника експерименталне и контролне групе.
- испитивање односа нивоа развијености компоненти саморегулације – способности одлагања задовољства и регулације психомоторике код испитаника експерименталне и контролне групе;
- испитивање односа нивоа развијености пажње, радне меморије и инхибиторне контроле и саморегулације код испитаника експерименталне и контролне групе;
- испитивање односа нивоа саморегулације и нивоа развијености социјалних вештина код испитаника експерименталне и контролне групе;

## **VIII МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

## **Опис узорка**

Узорак ће чинити 120 испитаника, подељених на контролну и две експерименталне групе. Контролну групу ће чинити 40 испитаника типичног развоја узраста од 5 до 8 година. Прву експерименталну групу ће чинити 40 испитаника са умереном ИО узраста од 14 до 21 годину, а другу 30 испитаника са лаком ИО узраста од 9 до 12 година. Планирани селекциони критеријум за формирање узорка је одсуство придружених сметњи.

## **Инструменти**

Прикупљање података о узрасту, нивоу интелектуалног функционисања, придруженим сметњама, медикаментозној терапији и типу становања вршиће се на основу увида у документацију педагошко-психолошке службе и документацију социјалног радника.

## **Процена визуелне пажње**

Задатак визуелног претраживања, заснован је на принципу тестова поништавања и конструисан је у сврху процене визуелне пажње особа са умереном и лаком ИО.

У првој фази задатка утврђује се време потребно испитанику да у одсуству дистрактора уочи базична својства циљних стимулуса и да их обележи (поништи). У овој фази испитанику се даје налог да што брже обележи-поништи све циљне стимулусе, дате на папиру А4 формата. Циљне стимулусе представља 12 идентичних апстрактних облика црвене боје, равномерно распоређених у свим деловима папира. Облик циљног стимулуса је осмишљен тако да не подсећа на неки одређени предмет, слово или број, како би се избегао утицај претходно усвојених знања и искустава.

Уколико у првој фази испитаник обележи све циљне стимулусе, прелази се на другу фазу, у којој добија налог да за што краће време прецрта само циљне стимулусе уз игнорисање дистрактора. Испитаник треба да спусти оловку на сто и каже када сматра да је завршио задатак. Поред 6 циљних стимулуса идентичних као у првој фази, али датих на измењеним позицијама, у другој фази на папиру А4 формата налази се и

54 облика различитих боја који служе као дистрактори. Важно је напоменути да ни један од дистрактора није исте (црвене) боје као циљни стимулуси.

Задатак поништавања стимулуса уз присуство дистрактора се прво задаје на пробном листу, како би испитивач утврдио да ли је испитаник разумео пропозиције, а затим на листу на ком је број стимулуса идентичан, али са измењеним распоредом циљних стимулуса, како би се избегао ефекат увежбавања. Бележи се време извршавања задатка и број грешака.

### **Процена аудитивне пажње**

Процена аудитивне пажње вршиће се задацима модификованим за примену код особа са умереном и лаком ИО (Ortuno, Ojeda, Arbizu, Lopez, Marti-Climent & Cervera, 2002).

Пре реализације пробе, неопходно је утврдити да ли испитаник чује емитовани звук, на оба уха.

У првој фази пробе испитанику се презентује од 10 пута идентичан тон у трајању од 0,313 секунде, са паузама до 5 секунди. Испитаник има задатак да стави тачку сваки пут када чује звук.

У удругој фази испитаник има исти задатак, с тим да мора да игнорише звук који служи као дистрактор.

Од броја тачно регистрованих емитовања звукова одузима се број грешака.

### **Процена саморегулације**

Процена нивоа развијености способности саморегулације вршиће се пробама одлагања задовољства из Батерије вишеструких задатака (*Behavioral Observations: The Multi-Task Batteries*, Kochanska, Murray, Jacques, Koenig & Vandegest, 1996) модификованим у сврху процене особа са умереном и лаком ИО.

#### **Проба одлагања задовољства - Ужина**

Испитанику се објасни да може да узме бомбону, која се налази испод провидне посуде, тек када испитивач позвони звоном. Испитаник треба да држи руке на столу за време чекања.

Изводе се четири пробе (у којима испитивач чека 60 и 120 секунди). На половини укупног временског периода трајања пробе, односно после 30 или 60 секунди од почетка пробе, испитивач подиже звоно, али га не употребљава.

Бодује се понашање испитаника за време чекања (0 – поједена бомбона пре подизања звона, 1 – поједена бомбона после подизања звона, 2 – додирнуто звоно или чаша пре подизања звона, 3 - додирнуто звоно или чаша после подизања звона и 4 – чека да испитивач позвони звоном пре дирања чаше или звона).

#### Проба одлагања задовољства - Поклон

Испитанику се објасни да испитивач има поклон намењен њему, али да мора да сачека да га испитивач упакује. Испитанику се да налог да не сме да гледа шта испитивач пакује и објасни му се да треба да седи на столици леђима окренут столу за којим седи испитивач који умотава поклон. Посматра се и бодује понашање испитаника за време од 2 минута (0 – окретање и гледање, 1 – покушај гледања без окретања, 2 – гледање преко рамена, 3 – окретање и 4 - без покушаја гледања 2 минута), а бележи се и време протекло од почетка пробе до гледања преко рамена и до окретања и гледања.

#### Процена саморегулације – задаци успоравања психомоторне активности

Процена нивоа развијености способности саморегулације психомоторике вршиће се пробама из Батерије вишеструких задатака (*Behavioral Observations: The Multi-Task Batteries, Kochanska et al., 1996*) модификованим у сврху процене особа са умереном и лаком ИО.

#### Зец и корњача

У првом задатку испитаник два пута води оловку - модел зеца што брже, цртежом пута којим прелази преко ливаде, од старта до циља. Пут је нацртан на папиру А3 (42x29,7цм) формата. У другом задатку испитаник два пута води оловку – модел корњаче од старта до циља истим путем, али што спорије. Рачуна се скор успоравања који представља разлику између средњих вредности прелажења пута што спорије (корњача) и што брже (зец). Израчунава се и резултат који се односи на скретање са пута и његова вредност се изражава у процентима.

## Споро ходање по линији

Испитаник има задатак да пређе стазу широку 5.08 x 5.08 цм и дугу 365.76 цм, два пута што спорије може. Резултат је просек времена два покушаја да се стаза прође што спорије (*Walk-a-Line-Slowly, Maccoby et al. 1965 према Kochanska et al., 1996*).

## Споро цртање

Споро цртање (*Slow drawing, Maccoby et al. 1965 према Kochanska et al., 1996*) се састоји из две пробе, Телефони и Круг, које дају јединствен скор.

У проби спорог цртања Телефони испитанику се даје цртеж на ком су слике два телефона на удаљености од 25,4 цм. Објашњава му се да је његов задатак да споји та два телефона „жицом“ коју ће нацртати. У првом покушају не наглашава се у ком временском року испитаник треба да уради задатак. У другом покушају испитаник добија налог да споји телефоне за што краће време, а у трећем да то учини што спорије. Бележи се трајање сваког покушаја у секундама. Резултат је разлика између спорог и брзог спајања.

У проби спорог цртања Круг, од испитаника се захтева да оловком пређе кружницу пречника 13,97 центиметара која се назива “пут којим иде корњача”. У првом покушају уобичајеном брзином, а у друга два што је спорије могуће. Резултат је средња вредност два покушаја да се кружница пређе што је спорије могуће.

Јединствени скор представља средњу вредност резултата добијеног на проби Телефони и на проби Круг.

## **Процена саморегулације – започињања и заустављања психомоторне активности на дати знак**

Процена ће се вршити модификованим задатком Кула (*Tower, Kochanska et al., 1996*). Испитанику се даје налог да заједно са испитивачем гради кулу од 20 коцака, тако што ће коцке постављати наизменично. Пре почетка процене испитанику се демонстрира начин слагања коцака, све док испитанику правило о наизменичности не буде јасно. Затим се почиње са слагањем куле. Испитивач намерно оклева пре стављања сваке коцке, односно чека узимајући и држећи коцку у руци, док му испитаник спонтано не скрене пажњу да је на њега ред да стави коцку. Од укупног броја постављених коцака одузима се број коцака које је поставио испитаник. Виши скор подразумева и боље развијену способност саморегулације.



## **Процена регулације јачине гласа**

У задатку Шаптање (*Whisper task, Kochanska et al., 1996*) испитаник треба да шапатам именује 10 ликова из цртаних филмова, чије слике испитивач показује на картицама. Успешност именовања сваке слике појединачно оцењује се на четворостепеној скали: 1-виче, 2-нормалан тон, 3-нема одговора и 4-шапат. Пре задавања задатка испитивач помоћу другог сета слика проверава који ликови из цртаних филмова су познати испитанику све док од понуђених 25 не селекује 10.

## **Процена инхибиторне контроле и флексибилности**

Процена нивоа развијености способности инхибиторне контроле и флексибилности вршиће се Струп тестом верзијом Ноћ и дан (*Stroop-Like Day-Night Test, Gerstadt, Hong & Diamond, 1994*).

Испитанику се прво покаже слика сунца и објасни му се да она означава дан, као и да слика месеца и звезда означава ноћ (слика 1), након чега испитаник добија први папир А4 формата на ком се налази 25 слика распоређених у пет редова. Испитаник треба да именује сваку слику (пратећи редослед с лева на десно) у што краћем временском периоду.

У другој фази испитаник добија други папир идентичног садржаја, али са измењеним редоследом слика. Испитанику се затим даје налог да светле карте на којима је нацртано сунце именује као „ноћ“, а тамне карте на којима су месец и звезде као „дан“. Бележи се време потребно да испитаник именује све слике на папиру и број погрешно именованих слика.

## **Процена визуоспацијалне радне меморије**

Процена визуоспацијалне радне меморије вршиће се модификованим Задатком памћења лавиринта (Pickering, 2006) прилагођеним за примену код испитаника са умереном и лаком ИО.

Испитанику се прво покаже папир са сликом дводимензионалног лавиринта на којем је решење односно пут јасно означен црвеном бојом. Након што испитаник прстом пређе по означеном путу тај папир се склања и од испитаника се тражи да на идентичном, али празном лавиринту нацрта исти пут. Бележи се да ли је испитаник успешно решио задатак.

## Процена вербалне радне меморије

Задатак Памћење животиња конструисан је у сврху процене вербалне радне меморије особа са лаком и умереном ИО. Пре реализације пробе којом се процењује капацитет вербалне радне меморије, неопходно је утврдити да ли су испитанику познати појмови односно речи које ће памтити и да ли разликује категорије живих бића и предмета, затим испитивач набраја називе животиња и предмета, унапред утврђеним редоследом, а испитаник има задатак да репродукује само речи које се односе на животиње. Бележи се број успешно репродукованих назива животиња.

## Процена флексибилности

Задатак измене димензија (*Dimensional Change Card Sort-DCCS*; Zelazo, Müller, Frye & Marcovitch, 2003) У првом делу задатка испитаник треба да групише 6 слика према боји (плави зец и плави брод), а у другом према садржају слике (црвени и плави зец). Сlike које испитаник разврстава сложене су тако да се две исте слике никад не налазе једна на другој. Сlike за разврставање постављају се између слика које служе као маркери за критеријум према ком се врши разврставање.

Испитаник слике ређа испод слика које служе као маркери за критерији разврставања и то тако да полеђина буде окренута на горе. Уколико испитник направи пет грешака у низу, испитивач се враћа на давање почетних инструкција. Максималан учинак за сваки део је по 12 бодова. Испитаници који праве грешке у првом делу настављају са другим делом задатка, али се ти резултати не укључују у анализу другог дела, зато што грешке пре пребацивања на други критеријум говоре о неадекватном успостављању сета препотентног одговора.

## Процена адаптивних вештина

Процена нивоа усвојености вештина потребних за остваривање успешних социјалних интеракција, (поштовања социјалних норми, остваривања пријатељских односа, испољавања и препознавање осећања), вршиће се супскалама Социјално понашање и Слободно време из другог издања Система за процену адаптивног понашања (*Adaptive Behavior Assessment System II*, Harrison & Oakland, 2003). У форми

у којој одговоре дају родитељи испитаника супскала Социјално понашање садржи 23, а супскала Слободно време 22 ајтема, док у форми намењеној дефектолозима супскала Слободно време садржи 17, а супскала Социјално понашање 20 ајтема. У обе верзије информант за сваки ајтем бира један од 4 понуђена одговора (0) -није применљиво,(1) - никада, (2) - понекад и (3) – увек.

### **Обрада података**

У обради добијених података користиће се:

- мере централне тенденције,
- мере варијабилности,
- t- тест,
- анализа варијансе
- $\chi^2$  тест,
- Пирсонов и Спирманов коефицијент корелације и
- графичко и табеларно приказивање.

## **IX ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

На основу резултата претходних истраживања очекујемо да ће се потврдити да:

- испитаници са ИО имају слабији успех на проценама саморегулације у односу на испитанике типичног развоја (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007),
- однос ЕФ и саморегулације, утврђен код испитаника са ИО, одговара односу ове две компоненте код особа типичне популације,
- ниво социјалних вештина корелира са нивоом развијености способности саморегулације (Wilson, 1999),
- постоји значајна позитивна корелација између нивоа развијености пажње, радне меморије и инхибиторне контроле (Miyake & Friedman, 2012) и
- да је способност саморегулације боље развијена код испитаника женског пола (Raffaelli et al., 2005).

## **X ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Поређењем нивоа развоја саморегулације код особа са умереном и лакоом ИО и код особа типичне популације настојаћемо да прецизније утврдимо однос саморегулације и интелектуалне ометености.

Испитаћемо повезаност компонената ЕФ (пажње, радне меморије, флексибилности и инхибиторне контроле) са нивоом развијености саморегулације код особа са ИО, као и повезаност саморегулације и нивоа развијености социјалних вештина.

Добијени резултати могу послужити као смернице за креирање програма чији је циљ унапређивање саморегулације и социјалних вештина код особа са ИО.

## XI ЛІТЕРАТУРА

1. AAIDD (2010). Definition of Intellectual Disability. Retrieved January 12, 2013. form [http://www.aaidd.org/ content\\_100.cfm](http://www.aaidd.org/content_100.cfm).
2. Abery, B., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L., & Eggebeen A. (1995). Evaluating a Multicomponent Program for Enhancing the Self-Determination of Youth with Disabilities. *Intervention in school and clinic*, 30 (3), 170-179.
3. Agran, M., & Wehmeyer, L. M. (2000). Promoting Transition Goals and Self-Determination Through Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (4), 351-364.
4. Amodio, D. M., Devine, P. G., & Harmon-Jones, E. (2007). A dynamic model of guilt: Implications for motivation and self-regulation in the context of prejudice. *Psychological Science*, 18 (6), 524-530.
5. Ayduk, Ö., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P., & Rodriquez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 776-792.
6. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
7. Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity*, 1 (2), 129-136.
8. Baumeister, F. R., DeWall, C. N., Ciarocco, J. N., & Twenge, M. J. (2005). Social Exclusion Impairs Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (4), 589-604.
9. Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7 (1), 1-15.

10. Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (1), 141-156.
11. Baumeister, F. R., Schmeichel, J. B., & Vohs, D. K. (1997). Self-Regulation and the Executive Function: The Self as Controlling Agent. In W. A. Kruglanski & T. E. Higgins (Eds), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 516-540). New York: Guilford.
12. Blair, C., & Diamond, A. (2008): Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental, Psychopathology*, 20 (3), 899–911.
13. Blair, C., & Razza, P. R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78 (2), 647 – 663.
14. Buha-Đurović, N. (2010). *Egzekutivne funkcije i adaptivno ponašanje kod dece s lakom mentalnom retardacijom*. Magistarska teza, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
15. Calkins, D. S., & Fox, A. N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14 (3), 477–498.
16. Carver, S. C., & Scheier, F. M. (1990). Origins and Functions of Positive and Negative Affect: A Control-Process View. *Psychological Review*, 97 (1), 19-35.
17. Crowe, E., & Higgins, E. T. (1997). Regulatory Focus and Strategic Inclinations: Promotion and Prevention in Decision-Making. *Organizational behavior and human decision processes*, 69 (2), 117-132.

18. Dahl, H., T. (2002). International classification of functioning, disability and health: An introduction and discussion of its potential impact on rehabilitation services and research. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 34 (5), 201-204.
19. Dennis, T. (2006). Emotional Self-Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, 42 (1), 84–97.
20. Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, L. T., Fabes, A. R., Losoya, H. S., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, A. S. (2005). The Relations of Problem Behavior Status to Children's Negative Emotionality, Effortful Control, and Impulsivity: Concurrent Relations and Prediction of Change. *Developmental Psychology*, 41 (1), 193–211.
21. Eisenhower, S. A., Baker, L. B., & Blacher, J. (2007). Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social, and Self-Regulatory Competence. *Journal of School Psychology*, 45 (4), 363–383.
22. Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early Intervention and the Development of Self-Regulation. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health*, 22 (3), 307-335.
23. Fox, A. N., & Calkins, D. S. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 7-26.
24. Friedman, P. N., Miyake, A., Robinson, L. J., & Hewitt, K. J. (2011). Developmental Trajectories in Toddlers' Self-restraint Predict Individual Differences in Executive Functions 14 Years Later: A Behavioral Genetic Analysis. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1410–1430.

25. Fussell, J.J., Macias, M. M., & Saylor, F. C. (2005). Social Skills and Behavior Problems in Children with Disabilities with and without Siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36 (2) 227-241.
26. Gerstadt, C. L., Hong, Y.J. & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3,5-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53 (2) 129-153.
27. Gestsdottir, S., & Lerner, M. R. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51 (3), 202–224.
28. Gligorović, M. (2010). Simultani kognitivni procesi kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. u J. Kovačević, & V. Vučinić (ur.) Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman II deo, (p 241). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
29. Gray, B. D., & Hendershot, E. G. (2000). The ICIDH-2: Developments for a New Era of Outcomes Research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81 (2), 10-14.
30. Greenspan, S. (2006). Finding the natural essence of an artificial category. *Exceptionality* 14 (4), 205-224.
31. Guralnick, J. M. (1999). Family and Child Influences on the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 5 (1), 21–29.
32. Harrison, L. P., & Oakland, T. (2003). *ABAS II Adaptive Behavior assessment System – second edition Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
33. Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.



34. Kaplan, S., & Berman, G. M. (2010). Directed Attention as a Common Resource for Executive Functioning and Self-Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (1), 43-57.
35. Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's Conscience and Self-Regulation. *Journal of Personality*, 74 (6), 1587-1618.
36. Kochanska, G., Murray, K., Jacques, Y. T., Koenig, L. A., & Vandegest, A. K. (1996). Inhibitory Control in Young Children and Its Role in Emerging Internalization. *Child Development*, 67 (2), 490-507.
37. Lopes, N. P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118.
38. McClure, S. K., Halpern, J., Wolper, A. P., & Donahue, J. J. (2009). Emotion Regulation and Intellectual Disability. *Journal on Developmental Disabilities*, 15 (2), 38-44.
39. McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, L. B. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 349-361.
40. Meisels, J. S., Atkins-Burnett, S., Nicholson, J., & West, J. (1996). *Assessment of Social Competence, and Approaches to Learning with Young Children*. (Working paper No 96-18), National Center for Education Statistics, Washington DC.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
41. Miyake, A., & Friedman, P. N. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8 –14.
42. Miyake, A., Friedman, P. N., Emerson, J. M., Witzki, H. A., & Howerter, A. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex:

“Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49–100.

43. Moreno, J., & Saldana, D. (2005). Use of a computer-assisted program to improve metacognition in persons with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26 (4) 341–357.
44. Nagi, S. Z. (1964). A study in the evaluation of disability and rehabilitation potential: concepts, methods, and procedures. *American Journal of Public Health*, 54 (9), 1568-1579.
45. Navas, P., Verdugo, A. M., Arias, B., & Gomez, E. L. (2012). Development of an instrument for diagnosing significant limitations in adaptive behavior in early childhood. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (5), 1551–1559.
46. Ortuno, F., Ojeda, N., Arbizu, J., Lopez, P., Marti-Climent, M. J., Penuelas, I., & Cervera, S. (2002). Sustained Attention in a Counting Task: Normal Performance and Functional Neuroanatomy. *NeuroImage*, 17 (1), 411–420.
47. Pickering, S. (2006). Assessment of working memory in children. In Pickering, S. (Ed.), *Working memory and education* (pp. 241-271). Amsterdam: Elsevier.
48. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 427-441.
49. Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation from Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 54–75.
50. Ramey, L. S., Dosset, E., & Echols, K. (2000). The Social Ecology of Mental Retardation. In J. Jacobson & J. Mulick (Eds.) *Manual of Diagnosis and practice in mental retardation* (pp. 55-65). Washington DC.:American Psychological Association.

51. Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, D.C.:American Psychological Association.
52. Sachdeva, S., Ilijev, R., & Medin, L. D.(2009). Sinning Saints and Saintly Sinners. *Psychological Science* 20 (4), 523-528.
53. Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Biological Sciences*, 298 (1089), 199-209.
54. Singer, D. B., & Bashir, S. A. (1999).What Are Executive Functions and Self-Regulation and What Do They Have to Do With Language-Learning Disorders? *Language, speech, and hearing services in schools*, 30 (3), 265–273.
55. Spinrad, L. T., Stifter, A. C., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13 (1), 40-55.
56. Sukhodolsky, G. D., & Butter, M. E. (2007). Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities. In W. J. Jacobson, A. J. Mulick & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities – Issues on Clinical Child Psychology* (pp. 601-618). Springer Science - Business Media, New York.
57. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72 (2), 271-324.
58. Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. (2005). Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (4), 632-657.

59. Wilson, J. B. (1999). Entry Behavior and Emotion Regulation Abilities of Developmentally Delayed Boys. *Developmental Psychology*, 35 (1), 214-222.
60. Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. Monographs of the Society for Research in Child Development, 68, 3, Serial No.274.
61. Zhou, Q., Chen, H. S., & Main, A. (2012). Commonalities and Differences in the Research on Children's Effortful Control and Executive Function: A Call for an Integrated Model of Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 112–121.