



AUTOREGLAREA EMOȚIONALĂ LA PREȘCOLARI ÎN CONTEXTUL
PARENTALITĂȚII
EMOTIONAL SELF-REGULATION IN PRESCHOOLS IN THE CONTEXT
OF PARENTALITY

CZU: 159.922.736 + 159.942.3

DOI: 10.5281/zenodo.4299881

Angela VERDEȘ

dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Rezumat

Autoreglarea emoțională este un proces de evaluare, gestionare și modificare a emoțiilor în vederea manifestării unui comportament social dezirabil. Autoreglarea emoțională se dezvoltă rapid în primii ani de viață și se îmbunătățește mai lent până la maturitate, având un rol fundamental pe tot parcursul vieții, inclusiv sănătatea emoțională, succesul academic și realizarea socială. Dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații mai bune cu ceilalți și mai puține dificultăți de comportament. Diferențele individuale privind reglarea emoțională la copii țin de maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională; temperamentul, care are impact asupra selectării strategiilor de reglare emoțională și socializarea ce ține de dezvoltarea diferitor stiluri de autoreglare a emoțiilor, care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale. Procesul de dezvoltare a autoreglării emoționale la copii are în plan central modelul parental de gestionare a emoțiilor, precum și modelul altor adulți implicați în procesul de creștere și educare a copilului.

Cuvinte cheie: autoreglare emoțională, preșcolari, maturitate neurobiologică, temperament, socializare.

Abstract

Emotional self-regulation is a process of evaluating, managing and modifying emotions in order to manifest a desirable social behavior. Emotional self-regulation develops rapidly in the first years of life and improves more slowly until maturity, playing a fundamental role throughout life, including emotional health, academic success and social achievement. The development of emotional self-regulation in the preschool period ensures subsequent success, because effective self-regulation offers chances for better school performance, better relationships with others and fewer behavioral difficulties. Individual differences in emotional regulation in children are related to neu-

robiological maturity: the connections established between different areas of the brain develop with age and represent the substrate that allows the acquisition of increasingly sophisticated emotional regulation skills; temperament, which has an impact on the selection of emotional regulation strategies and socialization related to the development of different styles of self-regulation of emotions that will allow children to manage their emotions adaptively in different social situations. The process of developing emotional self-regulation in children has in the foreground the parental model of managing emotions, as well as the model of other adults involved in the process of raising and educating the child.

Key words: emotional self-regulation, preschoolers, neurobiological maturity, temperament, socialization

Introducere. Autoreglarea emoțională este un proces de evaluare, gestionare și modificare a emoțiilor în vederea manifestării unui comportament social dezirabil [3]. Acest lucru implică găsirea modalităților de gestionare a emoțiilor de o intensitate mare, astfel încât să nu devină copleșitoare și controlarea cu succes a comportamentelor necesare în relaționarea cu ceilalți. Autoreglarea emoțională are un rol fundamental în promovarea bunăstării pe toată durata de viață, inclusiv sănătatea emoțională, succesul academic și realizarea socială.

Procesul de dezvoltare a autoreglării emoționale la copii are în plan central modelul parental de gestionare a emoțiilor, precum și modelul altor adulți implicați în procesul de creștere și educare a copilului. Pentru mulți copii de vârstă preșcolară grădinița este primul mediu în care li se cere să demonstreze autoreglare emoțională (MCCARTNEY K., Phillips D, McCartney și Sussman, 2006) [12], anterior aceste abilități fiind dezvoltate doar în mediul familial. În contextul școlar, copiii sunt chemați să demonstreze controlul propriilor emoții, urmând instrucțiunile și acționând adecvat, chiar și în situațiile

când impulsul lor este să procedeze altfel.

Merită menționat și rolul limbajului în dezvoltarea autoreglării. Atât prin limbaj verbal, cât și nonverbal se fac schimburi de interacțiuni sociale, copiii învățând cunoștințe și strategii de autoreglare emoțională. Când părinții explică regulile de conduit și dau exemple, copiii pot învăța mai ușor cuvintele ce mediază comportamentul lor. Abilitățile verbale ale copiilor, pe măsură ce învață noi termeni se dezvoltă, devin complexe, se interiorizează și trec în gânduri, ajutând gestionarea emoțiilor și a comportamentului. Atunci când copiii verbalizează emoțiile, aceasta îi ajută să aprecieze mai exact experiențele traversate și îi fac să reacționează în mod adaptativ.

Dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații mai bune cu ceilalți și mai puține derapaje comportamente. Mai mult decât atât, capacitatea de a regla emoțiile, gândurile, și acțiunile ajută copiii să traverseze cu succes multe dintre provocările cu care se confruntă.

Diverse studii științifice au demon-

strat că autoreglarea emoțională este unul din principalii factori ai succesului școlar al copiilor în educația timpurie (Eisenberg, Smith, Sadovsky și Spinrad, 2004 [apud 6]; McClelland, Cameron, Wanless, & Murray, 2007 [13]; Valiente, Lemery Chalfant, & Castro, 2007) [apud 22]). Un nivel redus al autoreglării la preșcolari va determina o performanță academică scăzută, atât în școala primară, cât și gimnazială (Howse, Lange, Farran și Boyles, 2003; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000) [apud 9]. Studiile sugerează că autoreglarea apare la preșcolari ca un predictor important al rezultatelor școlare, făcând perioada preșcolară un moment ideal pentru a introduce intervenții care vizează îmbunătățirea aspectelor emoționale ale autoreglării (Blair și Razza, 2007; McClelland, Cameron, Connor și Colab., 2007) [15].

În perioada copilăriei, autoreglarea emoțională trece de la un proces extern către un proces intern pe măsură ce copiii învață să-și regleze emoțiile, urmând exemplele parentale. Prin urmare, ei însușesc modalități de gestionare independentă a trăirilor emoționale, nefiind necesară o reglare emoțională externă și prezența adultului.

Aspecte ontogenetice ale autoreglării emoțiilor

Multă vreme studiile au presupus existența unei abilități reduse de autoreglare la copiii mici. Cu toate acestea, cercetătorii au identificat din ce în ce mai mulți indicatori timpurii ai autoreglării emoționale. Autoreglarea emoțiilor este un proces treptat și continuu, care începe la naștere cu o dependență totală de părinți pentru gestionarea emoțiilor, până la vârsta adultă, când indivizii capătă independență și

responsabilitate în propriile lor procese de management emoțional.

În timpul celui de-al 2-lea și al 3-lea an de viață, copiii încep să câștige controlul asupra impulsurilor și acțiunilor care sunt activate în principal de către situații și devin capabili să-și controleze comportamentul și să-și întârzie satisfacția. Pe parcursul anilor preșcolari, copiii devin conștienți de factorii care le afectează atenția, cum ar fi motivația și zgomotul (Miller și Zalenski, 1982) și încep să se angajeze tot mai des în controlul cognitiv al gândurilor și acțiunilor [2]. Este important să fie susținuți în dezvoltarea acestor abilități.

În perioada preșcolară, copiii experimentează o creștere rapidă în zonele creierului asociate cu autoreglarea, ceea ce îi face din punct de vedere al dezvoltării mult mai predispuși pentru a învăța și utiliza abilitățile de autoreglare (Kopp, 1982; Kopp & Neufeld, 2003; Rothbart & Bates, 2006) [6].

La vârsta de 3-4 ani, pentru a-și regla emoțiile, copilul are nevoie de prezența fizică a unui adult. La această vârstă există o învățare semnificativă a autoreglării emoționale bazată pe recunoașterea emoțiilor de bază ale celorlalți. Copiii încep să identifice stările emoționale de fericire, tristețe, frică și furie la persoanele din jurul lor și acest lucru le permite să răspundă empatic și în consecință, să își regleze comportamentul (Pons et al., 2004 [17]; Thompson, 2011 [25];).

Stephanie M. Carlson (2005) a constatat o creștere a abilității de autoreglare între 3 și 5 ani. Controlul eficient continuă să se îmbunătățească în anii școlari și, în ritm mai mic, la vârsta adultă (Crone, Somsen, Zanolie și van der Molen, 2006; Leon-Car-

rion, García-Orza, & Pérez-Santamaría, 2004; Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard, & Guthrie, 1999; Williams, Ponesse, Schachar, Logan și Tannock, 1999) [4].

Începând cu vârsta de 4 ani copilul are capacitatea de a-și orienta atenția către o altă sursă, ajutat fiind de un adult, în cazul când simte o emoție negativă, pe când la 5-6 ani deja e capabil să o orienteze de sine stătător. După vârsta de 6 ani începe să aplice strategii de autoreglare ca: diminuarea importanței unei situații neplăcute sau reinterpretarea acesteia în termeni pozitivi [3].

Între 4 și 6 ani copiii încep să înțeleagă noi dimensiuni în lumea lor emoțională: experiențe interne precum amintiri, temeri și dorințe. La aceste vârste, copiii încep să fie capabili să stabilească diferențe între experiențele emoționale reale, cum ar fi amintirile și experiențele virtuale precum dorințele și așteptările (Dennis & Kelemen, 2009; Pons et al., 2004 [17]; Thompson și Lagattuta, 2006; Thompson, 2011) [25]. Aceste informații despre emoțiile lor (reale sau virtuale) permit copiilor de șase ani să conștientizeze că pot gestiona emoțiilor negative precum tristețea și frica folosind anumite tipuri de strategii de distragere, precum jocul, cântatul și desenul. De asemenea, își dau seama că plânsul și strigătele nu îi vor ajuta să se simtă mai bine, de aceea, vor opta mai rar pentru acest tip de reacții (Dennis și Kelemen, 2009) [21].

Începând cu vârsta de 7 ani, apare o schimbare majoră la nivel cognitiv: copiii sunt capabili să gândească mai puțin ego-centric, fapt ce le permite să conștientizeze că există o varietate de puncte de vedere pentru fiecare situație și să înțeleagă că diferite evenimente produc reacții emoționale

diverse la persoane diferite. Această nouă abilitate cognitivă îi face pe copii să realizeze că oamenii nu își exprimă întotdeauna toate emoțiile trăite și astfel nu sunt obligați să facă nici ei acest lucru. Copiii de 7 și 8 ani recunosc că, în anumite situații, este mai convenabil să-și ascundă sentimentele și sunt capabili să-și gestioneze emoțiile până în punctul în care exprimă o emoție diferită de cea pe care o simt de fapt (Pons et al., 2004). [17].

În fața unei situații problematice, copiii din această perioadă de vârstă apelează la strategii de coping bazate atât pe modelul, cât și pe suportul părinților, prietenilor și profesorilor atunci când se simt nervoși și îngrijorați. Când se confruntă cu furie sau când se simt atacați de colegii lor, copiii sunt capabili să-și verbalizeze furia și să folosească strategii verbale pentru a favoriza concilierea înainte de a apela la agresiunea fizică față de ceilalți. Această selecție intenționată a unor strategii de coping față de altele demonstrează prezența abilităților bine dezvoltate de autoreglare a emoțiilor. [21]

Pe măsură ce ei cresc și se dezvoltă, abilitățile de autoreglare a copiilor se schimbă, la fel și nevoile lor de suport în autoreglare acordat de adulții implicați în educația lor. De asemenea, dezvoltarea competențelor lingvistice în anii preșcolari le permite copiilor să folosească cuvinte în gestionarea gândurilor și emoțiilor. Acesta este o bună perioadă în care părinții pot să-și învețe și să-și antreneze copiii în identificarea emoțiilor și a strategiilor de autoreglare. Pentru a învăța, ei au nevoie de repetări multiple, de încurajare și exersare în utilizarea acestor abilități noi. Părinții (sau cel puțin unul din ei) sunt modelul cel mai important în dezvoltarea

tarea abilităților de autoreglare, deoarece copiii urmăresc atent adulții pentru a învăța cum ar trebui să-și exprime emoțiile și să se comporte. Autoreglarea va include comunicarea și învățarea regulilor, precum și enunțarea așteptărilor clare, prin folosirea consecințelor logice ale comportamentului, oferite ferm, dar calm. Copiii preșcolari au nevoie de medii securizante, previzibile și afectuoase, oferite de părinți într-un context de acordare a suportului emoțional în care să exerseze noi abilități.

Bazele biologice ale autoreglării

La nivel biologic, autoreglarea emoțională are ca scop principal stabilizarea fiziologică a organismului după excitarea internă cauzată de emoții (Thompson et al., 2008 [25]; Lewis, Todd și Honsberger, 2007) [10].

Autoreglarea se realizează prin sincronizarea diferitelor sisteme:

1.) **procesele atenției** pentru a se concentra selectiv pe stimuli de mediu importanți;

2) **procesele cognitive** de evaluare a situațiilor;

3.) **procesele motorii** pentru pregătirea corpului pentru acțiune.

Există câteva aspecte (primele 2 sunt biologice) interacțiunea cărora determină *diferențele privind reglarea emoțională la copii*:

1. Maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională.

2. Temperamentul: copiii cu predispoziții spre ”temperamente mai dificile” tind să achiziționeze mai greu strategii adecvate de reglare emoțională.

3. Socializarea: recunoașterea, modelarea și antrenarea diverselor strategii constructive de autoreglare a emoțiilor copiilor de către părinți, va dezvolta diferite stiluri de autoreglare a emoțiilor care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale [3].

Maturitatea neurobiologică

Procesele de reglare nu au loc într-un anumit timp sau într-o secvență temporală distinctă, ci sunt activate simultan și se organizează spontan pentru a integra percepțiile, evaluările și coordonarea aspectelor motorii pentru gestionarea unei anumite situații (Lewis și Stieben, 2004; Lewis et al. 2006) [11]. În timpul sarcinilor complexe, oamenii experimentează o mare cantitate de variabilitate emoțională care declanșează excitația internă a corpului: dificultăți de respirație, concentrare a atenției și coordonare motorie, ritm cardiac neregulat etc. În asemenea condiții, găsirea de răspunsuri adecvate și acceptate social poate fi complicată. Doar maturizarea sistemului nervos va permite copiilor și adulților să exercite controlul asupra comportamentului lor atunci când nevoile homeostatice ale organismului sunt solicitante (Thompson, 1994; Thompson et al., 2008) [24];. Datorită progreselor înregistrate în neuroimagică, oamenii de știință au reușit să demonstreze modul în care sângele curge în circuite distincte pe întregul creier atunci când individul se confruntă cu sarcini ce presupun implicarea emoțiilor. Imaginile arată o cale care variază clar de la trunchiul cerebral până la cortex (Lewis & Stieben, 2004; Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben & Zelazo; 2006 [10]; Luna și colab., 2010; Thompson, 1994; Steinberg, 2005) [11].

Când emoțiile sunt activate, trunchiul creierului, sistemul limbic și cortexul sunt într-o interacțiune constantă, integrând percepțiile, făcând interpretări ale evenimentelor și organizând răspunsuri.

Trunchiul cerebral este o structură responsabilă pentru reglarea funcțiilor de bază, cum ar fi respirația, somnul, menținerea ritmului cardiac și a conștiinței. Trunchiul cerebral conectează creierul cu restul corpului, conducând impulsuri motorii și senzoriale. În reglarea emoțiilor, joacă un rol cheie dirijând comportamentul și integrând diferite senzații legate de temperatură, durere și mâncărime etc [11].

Sistemul limbic (hipocamp și amigdala) este un sistem ce reglează percepția, memoria, învățarea și procesele emoționale. Hipocampul face parte din sistemul limbic și joacă un rol important în trecerea informației din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată precum și în navigarea în spațiu. Acesta permite individului să-și construiască sensul interior din joacă și experiența de zi cu zi. De asemenea, sistemul limbic are un rol cheie în selecția strategiilor de coping în situații stresante. Maturizarea căii ce face conexiunea între hipocamp și amigdala facilitează coordonarea între cogniții și emoții. Dar dacă copiii sunt hiperactivi în conexiunea lor pe această zonă, devin hiper-stimulați în plan negativ și sunt tentați să interpreteze drept stimuli amenințători pe acei stimuli care de fapt nu sunt. Drept urmare, corpul copilului nu declanșează funcțiile inhibitoare pentru reglarea stresului sau pentru a reduce intensitatea stărilor emoționale, ci mai degrabă acționează agresiv sau impulsiv. Acesta ar putea fi motivul aplicării strategiilor maladaptive în reglarea emoțională la mai mulți

copii (Thompson și colab., 2008; Thompson, Virmani, Waters, Raikes și Meyer, 2013) [24].

Cortexul cerebral este o structură asociată cu controlul proceselor mentale superioare, cum ar fi atenția, memoria și controlul voluntar. În ceea ce privește procesele de reglare emoțională, cortexul prefrontal este responsabil pentru implementarea mecanismelor de inhibare a comportamentului impulsiv, pentru modularea intensității și a duratei emoțiilor negative [21].

Totodată, în perioada preșcolară are loc maturizarea creierului în cortexul prefrontal, o zonă asociată cu dezvoltarea aspectelor autoreglării. Copiii încep să fie capabili să planifice și să-și traseze obiective de îmbunătățire a autoreglării (Wellman, Somerville, & Haake, 1979) [apud. 19], devinind mai conștienți de manifestarea abilităților de control inhibitor în contexte adecvate. Studiile au arătat că fiecare dintre aceste abilități pot fi îmbunătățite cu practica (Ford, McDougall și Evans, 2009; Landry) [apud. 16]

2. Temperamentul

Temperamentul unui copil poate influența uneori dezvoltarea abilităților autoreglării emoționale, făcându-le mai ușor sau mai greu de dobândit [8]. Datorită temperamentului, unii copii sunt mai precauți cu privire la circumstanțele noi și astfel pot fi mai neliniștiți. Cu toate că, rutinele zilnice sunt foarte importante, ele în timp devin pot deveni confortabile și dacă nu sunt variate, ar putea fi mai greu de ajustat atunci când intervine o schimbare neașteptată. În loc să protejeze copiii de schimbări, părinții, ar trebui să le prezinte situația într-o manieră pozitivă și optimistă, acordându-le sprijin și empatie.

De asemenea, în funcție de temperament și a acțiunilor și experiențelor din trecut, copiii pot experimenta emoții de diferită intensitate. De exemplu, un copil este trist că prietenul lui s-a mutat în alt oraș și este deprimat din această cauză. Ambele emoții se bazează pe un continuum de „tristețe”, dar ele reprezintă niveluri de intensitate diferite. Părinții ar trebui să potrivească modul de utilizare a cuvintelor emoționale cu intensitatea comportamentului sau cu cuvintele spuse de copil. Pentru a nu intensifica emoția copilului cu cuvântul folosit, e bine de evitat utilizarea aceluși cuvânt care redă emoția de o intensitate mai mare. Alegerea emoției cu o intensitate mai mică ar fi mai corespunzătoare și binevenită.

În explicarea rolului temperamentului în autoreglarea emoțională, cercetătorii adesea s-au concentrat asupra „temperamentului foarte dificil”, făcând referire la emoționalitatea negativă: expresii intense și frecvente ale emoțiilor negative. Emoționalitatea negativă timpurie este considerată un factor de vulnerabilitate pentru viitoarele problemele de comportament, inclusiv deficitul de autoreglare (Gilliom și Shaw, 2004; Guerin, Gottfried, & Thomas, 1997; Lahey și colab., 2008; Rothbart & Bates, 2006; Sanson, Hemphill, & Smart, 2004; Kim & Kochanska, 2012) [apud. 8].

Conform modelului Rothbart reactivitatea negativă este dimensiunea temperamentului care este luată progresiv sub control de către reglare care începe să se dezvolte spre sfârșitul primului an de viață (Derryberry & Rothbart, 1997) și poate fi măsurată în mod fiabil la vârsta de 18 luni (Kochanska & Knaack, 2003; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006) [apud. 9].

Cu toate acestea, relația între cele două dimensiuni temperamentale este departe de a fi simplă, deoarece nivelurile ridicate ale emoțiilor negative pot interfera și compromite destul de devreme dezvoltarea reglării emoțiilor (Bridgett și colab., 2009; Kochanska și colab., 1998; Stifter & Spinrad, 2002) [apud. 22]. Pe de altă parte, slaba reglare a emoționalității negative la începutul primului an al copilăriei afectează în continuare dezvoltarea conformității autoreglării la copilul mic (Stifter, Spinrad & Braungart-Rieker, 1999; Kim & Kochanska, 2012) [apud. 22]. De asemenea, cu privire la relația dintre nivelurile ridicate de emoții pozitive și autoreglare, datele de dezvoltare oferă un tipar de relații între aceste două dimensiuni temperamentale. De exemplu, într-un studiu longitudinal, Putman, Rothbart, & Gartstein (2008) au arătat că nivelul ridicat de afectivitate pozitivă în perioada primului an de viață este asociat cu un control ridicat al efortului controlului la copii de 1-3 ani. Totuși, această relație a fost inversată de la copilărie la perioada preșcolară, cu o afectivitate pozitivă ridicată între 18 și 36 de luni, prezicând un efort scăzut al controlului. O posibilă explicație ar fi faptul că, în perioada fragedă, nivelul ridicat de emoții pozitive se datorează prezenței părinților, mesajelor verbale și nonverbale pozitive date de aceștia copilului, fapt ce facilitează dezvoltarea unui control eficient al emoțiilor [apud.18]. În timpul trecerii de la copilărie la perioada preșcolară sistemul reactiv (de ex. orientarea și abordarea motivației pentru recompensă) care subliniază emotivitatea pozitivă poate afecta capacitatea de concentrare și controlul comportamentului. Pot apărea diferite dimensiuni și subdimensiuni ale

temperamentului, modele diferite de asociații, ceea ce duce la rezultate diferite ale autoreglării în funcție de sexul copilului și de statutul evaluatorului (mamă vs. tată).

O analiză completă ale diferențelor de gen în trei dimensiuni ale temperamentului arată că, de la vârsta de 3 luni la 13 ani fetele au avut un nivel mai mare al efortului controlului (subdimensiunea controlului inhibitor), afectivitate negativă mai mare (subdimensiunea fricii și timidității), în comparație cu băieții (Else-Quest și colab., 2006; Gagne, Miller și Goldsmith, 2013) [apud. 6].

Constatări similare au fost evidențiate într-o altă revizuire cu privire la diferențele de gen de la fragedă copilărie la copilăria mijlocie, care a arătat că fetele sunt mai temătoare, au un motor mai mic de activitate și demonstrează o mai bună autoreglare decât băieții (Zahn-Waxler, Shirliff și Marceau, 2008) [apud. 26].

În plus, părinții tind să evalueze diferit dimensiunile și subdimensiunile temperamentale ale băieților și fetelor. Băieții sunt considerați mai activi, în timp ce fetele sunt evaluate ca fiind mai timide și cu un control inhibitor mai mare (Gagne și colab., 2013) [7].

În evaluarea abilității de reglare emoțională individuală este diferențierea între "capacitatea" de reglare și "tendința" de reglare emoțională. Se poate presupune ca toți subiecții încearcă să-și regleze emoțiile, dar ei se vor deosebi în funcție de mărimea capacității de reglare emoțională, respectiv în funcție de performanță și amplitudinea acestei reglări. Se poate vedea totuși, că deși unii subiecți prezintă o bună capacitate, ei au dificultăți în reglarea emoțională de zi cu zi, aceasta din cauza lipsei tendinței de a regla emoțiile lor. Astfel, exista

subiecți cu o bună capacitate dar care sunt incapabili să înțeleagă beneficiile acestei reglări și din aceasta cauză nu au tendința de a regla emoțiile lor. Tendința de reglare emoțională este abilitatea de a distinge când, unde și cum o emoție trebuie reglată înainte ca stimulul emoțional să apară. Nu se cunoaște până astăzi dacă tendința și capacitatea emoțională au substrate neurofuncționale separate sau identice (Berkman și colab. 2009). [apud. 20].

Astfel, o mare parte din dezvoltarea autoreglării este rezultatul creșterii controlului asupra proceselor atenției și reactivității emoționale, precum și a controlului inhibitor al comportamentului (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Kochanska, Coy & Murray, 2001; Rueda, Posner, & Rothbart, 2004; Ruff & Rothbart, 1996) [abut. 6].

Socializarea reglării emoției

Prin procesul de autoreglare emoțională, copiii învață să experimenteze, să exprime și să gestioneze emoțiile puternice într-o manieră mai adaptativă. Fără îndoială, influența interacțiunii sociale - în special între un părinte și un copil - este foarte importantă în dezvoltarea autoreglării copilului [1].

În diferite culturi există diverse reguli sociale care reglementează modul în care oamenii trebuie să simtă și să exprime emoțiile în situații sociale. În cadrul societății, familiile au implicația majoră în expresivitatea emoțională și managementul acestora de către copii. Ei dobândesc strategii de reglare a emoțiilor în concordanță cu valorile sociale, așteptările familiei, personalității lor și obiectivele lor pentru un comportament expresiv.

Mai multe studii (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998 [6]; M; Thompson

& Meyer, 2007) [25] evidențiază varietatea proceselor familiale prin care sunt socializate stilurile și strategiile de autogestionare a emoțiilor. Aceste procese includ:

- 1.) evaluările părinților privind expresiile emoționale ale copiilor;
- 2.) antrenarea autocontrolului;
- 3.) observarea copiilor asupra exemplorilor expresiilor emoționale ale părinților;
- 4.) intervențiile adulților pentru a gestiona direct emoțiile copiilor lor;
- 5.) climatul emoțional al vieții de familie;
- 6.) sprijinul emoțional și receptivitate care decurge din calitatea relației părinte-copil.

Deci, atunci când emoțiile copiilor sunt recunoscute, iar părinții modelează și antrenează strategii constructive de autoreglare a emoțiilor, copiii dobândesc stiluri de autoreglare a emoțiilor care le permite să le gestioneze în mod adaptativ în diferite situații sociale.

O bună modalitate de reglare emoțională este aplicarea modelului dr. Dan Siegel, care descompune neuroștiința emoțiilor într-un mod simplu folosind metafora unei case cu etaj: creierul superior (gândire) se află la etaj și cel de la parter - creierul emoțional. Este benefic pentru copil să știe că atunci când simte emoții puternice e blocat la parter și nu poate urca la etaj pentru a gândi și a lua decizii. Acesta fiind răspunsul tipic și sănătos al creierului la stres, de aceea este important să normalizăm acest lucru pentru ei, întrucât sentimentul de a fi „scăpat de control” poate fi provocator de anxietate pentru mulți copii [19].

Un aspect important este învățarea preventivă a modului de gestionare a emo-

țiilor care cel mai probabil va influența modul de reacție emoțională pe care o experimentează copilul în viața de familie.

O altă latură este importanța conversației părinte-copil despre emoții, care are o influență semnificativă asupra dezvoltării înțelegerii acestora și a cunoștințelor despre strategiile de reglare a emoțiilor.

Chiar dacă copiii mici încep să înțeleagă ce strategii de autoreglare emoțională sunt cele mai utile, ei au nevoie de asistența adulților în aceste eforturi [24].

Concluzii

Subiectul autoreglării emoțiilor de către copii a devenit obiect de cercetare a mai multor studii științifice în ultimii ani.

Autoreglarea se dezvoltă eficient în condițiile în care copiii cresc într-un climat cald afectiv și securizant, având relații pozitive cu părinții, care manifestă iubire necondiționată, acordând sprijinul necesar copilului.

Copiii dobândesc strategii de autocontrol emoțional în contextul unor modele, în principal parentale, care antrenează managementul emoțiilor și familiarizează copiii cu regulile de conviețuire socială, ce exprimă specificul culturii în care ei cresc.

Ei își pot regla emoțiile odată cu avansarea în vârstă, iar studiile din domeniul psihologiei dezvoltării arată că acest lucru se întâmplă pe măsură ce regiunile prefrontale ale creierului, relevante pentru controlul inhibitorilor se maturizează progresiv, copiii dobândind strategii mentale mai flexibile pentru gestionarea emoțiilor lor. Aceste strategii de autocontrol emoțional în contextul parentalității, antrenează managementul emoțiilor și familiarizează copiii cu regulile de trăire și exprimare specifice culturii în care cresc ei.

Părinții (sau cel puțin unul din ei) sunt modelul cel mai important în dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, deoarece copiii urmăresc atent adulții pentru a învăța cum ar trebui să-și exprime emoțiile și să se comporte. Autoreglarea emoțională va include comunicarea și învățarea regulilor, precum și enunțarea așteptărilor clare, promoțională în folosirea consecințelor logice ale comportamentului, oferite ferm, dar calm. Copiii preșcolari au nevoie de medii structurate, previzibile și afectuoase, oferite de părinți într-un context de acordare a suportului emoțional în care să exerseze noi abilități.

În aspect ontogenetic s-a determinat că autoreglarea emoțională se dezvoltă rapid în primii ani de viață cu un progres continuu până la maturitate, dar cu un tempou mai lent. Pe măsură ce ei cresc și se dezvoltă, abilitățile de autoreglare a copiilor se schimbă, la fel și nevoile lor de suport în autoreglare acordat de adulții implicați în educația lor.

S-a demonstrat științific că dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații

mai bune cu ceilalți și mai puține dificultăți de comportament, având un rol fundamental pe tot parcursul vieții, inclusiv asupra sănătății emoționale, succesului academic și realizării sociale.

De asemenea, dezvoltarea competențelor lingvistice în anii preșcolari le permite copiilor să folosească cuvinte în gestionarea gândurilor și emoțiilor. Acesta este o bună perioadă în care părinții pot să-și învețe și să-și antreneze copiii în identificarea emoțiilor și a strategiilor de autoreglare. Pentru a învăța, ei au nevoie de repetări multiple, de încurajare și exersare în utilizarea acestor abilități noi.

Diferențele individuale privind reglarea emoțională la copii țin de maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională; temperamentul, care are impact asupra selectării strategii de reglare emoțională și socializarea ce țin de dezvoltarea diferitor stiluri de autoreglare a emoțiilor care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale.

Bibliografie

1. BERNIER A. Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. In: *Developmental Science*, nr. 15 (1) 2012. p. 12-24.

2. BROWNELL C., KOPP C. *Transitions in Early Socioemotional Development: The Toddler Years*. NY: Guilford Press, 2014

3. CATRINEL A. Șt, KALLAY E.

Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru părinți. Editura ASCR, Cluj, 2010

4. CARLSON St. M. Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children, *Developmental Neuropsychology* February 28 (2), 2005, pp. 595-616 DOI: [10.1207/s15326942dn2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3)

5. CROSS J. G. *Handbook of emo-*

- tion regulation. The Guilford Press, New York, 2007.
6. EISENBERG N., SPINRAD T., EGGUM - WILLKENS N. D., Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. In: Annual Review of Clinical Psychology 6 (1), March 2010. pp. 495-525 DOI: https://www.researchgate.net/journal/1548-5951_Annual_Review_of_Clinical_Psychology DOI: [10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208)
 7. GAGNE J. R., MILLER M.M.; GOLDSMITH H.H. Early—But modest—Gender differences in focal aspects of childhood temperament. In: Personality and Individual Differences 55(2), July 2013. pp. 95–100 DOI: [10.1016/j.paid.2013.02.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.006)
 8. KISS M. FECHETE G, POP M., SUSA G. Early childhood early-regulation in context: parental and familial environmental. In: Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal. ASCR Publishing House. Volume XVIII, No. 1 March, 2014, p. 55-85. ISSN: 1224-8398
 9. KOCHANSKA, G., KNAACK, A. Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. Journal of Personality, 71(6), 2003. pp. 1087–1112 DOI: [10.1111/1467-6494.7106008](https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008)
 10. LEWIS M. D., TODD R. M. The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. In: Cognitive Development 22 (4) October 2007. pp. 406-430 DOI: [10.1016/j.cogdev.2007.08.004](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.004)
 11. LEWIS M. D., STIEBEN J. Emotion Regulation in the Brain: Conceptual Issues and Directions for Developmental Research Child Development 75 (2) March 2004. pp. 371-416 DOI: [10.1111/j.1467-8624.2004.00680.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00680.x)
 12. MCCARTNEY K., PHILIPS D. Blackwell Handbook of Early Childhood Development DOI: [10.1002/9780470757703.ch23](https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch23)
 13. MCCLELLAND M. M., CAMERON C.E. Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures Child Development Perspective, 6 (2), July 2011, p.136 - 142 DOI: [10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x)
 14. MCCLELLAND M. M., TOMINEY S. L. Self-Regulation and Early School Success, Publisher: Routledge, London, 2013 ISBN-13: 978-1138377752.
 15. MORRISON M. J., CAMERON C.I., MCCLELLAND M.M. Self-regulation and academic achievement in the transition to school, January 2010 DOI: [10.1037/12059-011](https://doi.org/10.1037/12059-011)
 16. MCCLELLAND M. M., TOMINEY S. L. Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool, In: Early Education and Development, May, 2011 22 (3), pp. 489-519 DOI: [10.1080/10409289.2011.574258](https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258)
 17. PONS F., DE ROSNEY M., HARRIS P. L. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. In: European Journal of Developmental Psychology 1 (2), June 2004. pp. 127-152 DOI: [10.1080/17405620344000022](https://doi.org/10.1080/17405620344000022)
 18. PUTNAM S., GARSTEIN M., ROTHBART M. Measurement of Fine-Grained Aspects of Toddler Temper-



- rament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. Infant behavior HYPERLINK „https://www.researchgate.net/journal/1934-8800_Infant_behavior_development”& HYPERLINK „https://www.researchgate.net/journal/1934-8800_Infant_behavior_development” development, 29 (3), August 2006 pp. 386-401 **DOI: [10.1016/j.infbeh.2006.01.004](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.01.004)**
19. SIEGEL D, BRYSTON T. P. Creierul copilului tău: douăsprezece strategii revoluționare de dezvoltare unitară a creierului copilului tău. Editura For You, București, 2014.
20. VRASTI R. Reglarea emoțională și importanța ei clinică. Editura All, București, 2015.
21. SABATIER C., CERVANTES D. R., TORRES M. M., HOYOS DE LOS RIOS O., SANUDO J. P., Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences psicología desde el caribe issn 0123-417x (impreso) issn 2011-7485 (on line) Vol. 34, n.º 1, enero-abril 2017. In: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
22. STIFTER C.I., SPINARD T. The Effect of Excessive Crying on the Development of Emotion Regulation In: Infancy 3(2) April 2002. pp. 133 - 152, **DOI: [10.1207/S15327078IN0302_2](https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_2)**
23. TOMINEY SHAUNA L., MCCLELLAND M. M. Oregon State University. Quantitative and Qualitative Factors Related to the Effectiveness of a Preschool Behavioral Regulation Intervention, Dialog, 16 (3), 2013. pp. 21-44 ISSN: 1930-9325
24. THOMPSON R. A., VIRMANI E. A., WATERS S. F., RAIKES H. A., MEYER S. The development of Emotion Self-Regulation: The Whole and the Sum of the Parts. In: Barrett K. Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives. New York: Taylor & Francis, 2013.
25. THOMPSON R. A., MEYER S. Socialization of emotion regulation in the family In: Handbook of Emotion Regulation. Publisher: Guilford, New York, 2007.
26. ZAHN-WAXLER C., SHIR-TCLIFF E. A., MARCEAU K. Disorders of Childhood and Adolescence: Gender and Psychopathology. In: Annual Review of Clinical Psychology 4 (1): February 2008. pp. 275-303, **DOI: [10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358)**

Primit la redacție: 10.10.2020