



## PREȘCOLARUL ~ DEZVOLTARE SOCIO-EMOȚIONALĂ ~

Realizatori: student Loredana Cojan  
student Mihaela Țăranu

Design: student Vlad Bosînceanu  
Coordonator: lect. dr. Thea Ionescu

Vârsta preșcolară se caracterizează prin dezvoltare accelerată în toate planurile: fizic, cognitiv și socio-emoțional. Aceste planuri se află în strânsă interacțiune și pot fi separate doar artificial, pentru a fi investigate sau înțelese mai ușor. De exemplu, capacitatea de a inhiba un răspuns (funcție cognitivă) depinde în mare măsură de maturarea ariilor cerebrale frontale (aspect fizic) și are consecințe importante la nivelul interacțiunilor sociale, de exemplu așteptarea rândului (aspect socio-emoțional). Din această cauză, mulți cercetători care investighează diverse aspecte cognitive fac acest lucru în strânsă relație cu funcționarea socio-emoțională, vorbind despre **cogniție socială**, respectiv funcții cognitive puse în slujba adaptării sociale. Cu toate acestea, în broșura de față ne vom centra pe dezvoltarea socio-emoțională la preșcolari, pentru a detalia câteva aspecte fundamentale pe îndelete. Informațiile cuprinse aici merg însă mână în mână cu broșura referitoare la dezvoltarea cognitivă (veți regăsi teme comune în cele două).

### 1. Înțelegerea emoțiilor de către preșcolari

În perioada preșcolară, copilul denumește și recunoaște emoțiile proprii și ale persoanelor din jur, acest lucru permițându-i să răspundă adecvat la propriile trăiri emoționale, cât și la ale celorlalți. La vârsta de 3 ani, copilul denumește și recunoaște emoții precum: bucuria, furia, frica și tristețea, ajungând ca la vârsta de 5-6 ani această paletă de etichete verbale să fie mult mai amplă, fiind incluse de exemplu și rușinea, vinovăția sau jena.

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce este cel mai semnificativ, raportarea la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor este din ce în ce mai frecventă. Din moment ce sunt capabili să vorbească despre emoții înseamnă că pot avea o *viziune mai obiectivă asupra emoțiilor*, pot să încerce să înțeleagă propriile emoții și să asculte ce spun alții despre emoțiile lor. Limbajul emoțiilor are așadar implicații semnificative pentru dezvoltarea emoțională a copilului.

În eforturile lor de a înțelege cauzele emoțiilor, preșcolarii încep să asocieze diferite sentimente cu situații tipice cum ar fi, de exemplu, recunoașterea faptului că ceva care te împiedică să-ți îndeplinești scopurile sau pierderea a ceva drag te va face trist (Harris, 1989; Stein, & Levine, 1989). Ei realizează așadar asocierea între emoții, pe de o parte, și gânduri și așteptări cu privire la evenimente, pe de altă parte.

Sesizarea conexiunilor dintre sentimente și gânduri la vârsta preșcolară este reflectată și în înțelegerea faptului că emoțiile pot fi evocate și prin intermediul gândurilor despre evenimente trecute. De exemplu, până la vârsta de cinci ani copiii înțeleg faptul că cineva poate să fie trist când vede o pisică care îi amintește de pisica pe care ea/el tocmai a pierdut-o (Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Lagattuta & Wellman, 2001). O tendință interesantă care se observă la preșcolari este faptul că ei înțeleg mult mai bine cauzele emoțiilor negative decât a celor pozitive (Dunn, & Hughes, 1998; Fabes et al., 1991).

Înțelegerea emoțiilor de către preșcolari este totuși încă limitată. Ei au dificultăți în înțelegerea modului în care emoțiile se pot baza pe credințe/gânduri false. Putem ilustra acest lucru cu un experiment foarte cunoscut în literatura de specialitate despre testarea diferenței dintre aparență și realitate, o variantă a testului bazat pe credințe false (vezi și varianta descrisă în broșura despre Dezvoltarea cognitivă). Un experimentator îi arată unui copil o cutie de bomboane și îl întreabă ce crede că se află înăuntru. Copilul răspunde că sunt bomboane și este foarte surprins când i se arată că sunt de fapt creioane. Copilul este întrebat apoi cum consideră că s-ar simți un alt copil când ar vedea cutia (înainte să afle ce e de fapt înăuntru) - de regulă, pe la 3 ani copilul spune că acesta din urmă va fi surprins, la fel cum a fost și el, și nu bucuros (cum ar trebui să fie, pentru că încă nu cunoaște conținutul real al cutiei). Prin aceasta ni se arată că încă la 3 ani copiii transferă propriile emoții și credințe asupra celorlalți și nu pot ține cont de credințele false ale celorlalți (de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004; Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989; Rosnay & Harris, 2002; Schaffer, 2007). De la 4-5 ani însă, copiii vor fi capabili să rezolve cu succes testul.

Datorită faptului că preșcolarii încep să facă distincția dintre realitate și aparență, aceștia încep să înțeleagă faptul că modul în care își exprimă emoțiile influențează dinamica relațiilor cu ceilalți oameni. Înțeleg faptul că o persoană nu-și arată adevăratele sentimente pentru a proteja astfel o altă persoană, începând să folosească regulile de exprimare emoțională (norme transmise social cu privire la felul în care este adaptativ să-ți exprimi emoțiile în diferite circumstanțe) (Banerjee, 1997; Cole, 1986).

Pe măsură ce copiii cresc, discuțiile despre emoții sunt integrate în conversațiile zilnice, în citirea poveștilor, în discuții despre evenimente ce urmează să se întâmple, în istorii personale etc. Rolul acestor conversații pentru înțelegerea emoțiilor derivă din:

a) creșterea competențelor lingvistice, care oferă un fundament lexical pentru împărtășirea experiențelor psihologice care sunt, de altfel, foarte dificil de definit, înțeles și comunicat celorlalți.

b) faptul că adulții vorbesc cu copiii despre oameni. Astfel, ori de câte ori un copil întreabă "de ce?" despre sentimente sau comportamente pe care le observă la alții, ei sunt învățați implicit despre cum funcționează mintea.

Conversațiile educator/părinte-copil despre dorințe, sentimente, comportamente și gânduri îi ajută pe copii să înțeleagă mecanismele psihice - cuvintele categorizează experiența psihologică dându-i coerență și criterii pentru înțelegerea acesteia. Mai mult decât atât, conversațiile despre emoții oferă un cadru de transmitere a valorilor culturale, evaluărilor morale, atribuirilor cauzale și a altor sisteme de credințe ale părinților și educatorilor .

Cu privire la acest aspect, în comparație cu regulile explicite date de părinți copiilor, referirile la sentimente și emoții sunt un predictor mult mai important pentru dezvoltarea timpurie a conștiinței la copii (Laible & Thompson, 2000). Educatorii și părinții care discută mai frecvent și mai elaborat despre emoții au copii care pot conceptualiza emoțiile mult mai exact și mai variat (Brown & Dunn, 1996; Denham, Zoller, & Couchard, 1994; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Există o serie de elemente de elaborare a conversațiilor care oferă copilului baza pentru înțelegerea emoțiilor, cum ar fi: descrierile făcute de adulți, explicațiile date

de către adulți cu privire la cauzele emoțiilor și la consecințele acestora, întrebările cu privire la modul în care au înțeles emoțiile, transmiterea/explicarea și învățarea strategiilor de management ale emoțiilor (Ontai & Thompson, 2002).

Toate aceste cercetări ne arată că experiențele emoționale și sociale se dezvoltă simultan cu mecanismele cognitive care devin mai complexe în perioada preșcolară, și, pentru o înțelegere completă, dezvoltarea copilului trebuie să fie privită atât din perspectiva dezvoltării socio-emoționale, cât și a celei cognitive (vezi și broșura despre dezvoltarea cognitivă).

## 2. Autoreglarea emoțională

În această etapă de vârstă copilul dobândește o abilitate esențială pentru dezvoltarea ulterioară și anume **autoreglarea emoțională** (controlul propriilor emoții și dorințe). Aceasta implică abilitatea de inițiere, inhibiție sau modulare a proceselor fiziologice, a cognițiilor și a comportamentelor relaționate cu emoțiile astfel încât să fie atinse scopurile individuale (Thompson, 1990).

Preșcolarii pot identifica modalități diferite de interpretare a evenimentelor în încercarea de a le face inofensive; prin discuțiile cu ceilalți, ei pot să își împărtășească sentimentele și să asculte interpretările altora (Shaffer, 2007). Așadar, pentru a-și regla emoțiile negative preșcolarul folosește deja strategii comportamentale (distragere prin joc), strategii cognitive (mutarea gândurilor de la situație, considerarea lucrurilor într-o lumină mai pozitivă) sau verbale (discutarea emoțiilor cu alții, reflecția asupra lor).

Un aspect esențial în reglarea emoțională este dezvoltarea abilității de a diferenția între *stresori care pot fi controlați* (de ex., o sarcină pe care trebuie să o realizeze) și cei care *nu pot fi controlați* (de ex., proceduri medicale dureroase). Copiii mai mari recunosc mai repede circumstanțele care nu pot fi controlate și încearcă să se adapteze la situație, nu să o schimbe. Importanța abilității de autoreglare emoțională este demonstrată de

asocierea unei reglări emoționale eficiente cu o competență socială ridicată și probleme comportamentale scăzute.

Setul de abilități care ajută individul să-și atingă scopurile personale în interacțiunile sociale, menținând în același timp relații pozitive cu ceilalți, reprezintă **competența socială** (Saarni, 1999). Copiii care sunt mai capabili să își inhibe comportamentele neadecvate, care amână recompensele și folosesc metode cognitive pentru a-și controla propriile emoții și comportamente, sunt mai competenți social, mai plăcuți de către colegi și mai bine adaptați (Calkins, 2000). Evoluția interacțiunilor la preșcolari este sprijinită și de faptul că la vârsta de 4-5 ani se dezvoltă teoria minții, adică abilitatea de a înțelege faptul că ceilalți oameni au o lume internă care este diferită pentru fiecare individ (Benga, 2002) (vezi și broșura despre dezvoltarea cognitivă).

## 3. Contribuțiile relațiilor cu alți copii la dezvoltarea socio-emoțională. Dobândirea identității de gen.

Începând cu vârsta de 2-3 ani, interacțiunile devin tot mai sofisticate: copiii devin capabili să se joace împreună și nu doar unul lângă celălalt. Astfel, perioadele de interacțiune sunt mai lungi și mai frecvente și apare și **jocul cooperativ și reciproc**. În plus, copiii devin mai selectivi în alegerea partenerilor de joacă, criteriile de selecție fiind acum mai ales de ordin fizic (Shaffer, 2007).

Aspectul selectiv se poate observa și în segregarea tot mai marcantă a grupurilor de copii în funcție de gen: începând cu vârsta de aproximativ 3 ani, băieții preferă să se joace cu băieții și fetele cu fetele, o tendință care va continua de-a lungul întregii copilării (Maccoby, 1998). Selectivitatea se manifestă, de asemenea, în preferința copiilor pentru anumiți indivizi: prietenia devine un lucru semnificativ și important, iar copiii se vor asocia mai ales cu cei pe care îi plac, pe care îi apreciază și a căror companie este căutată activ.

Începând cu vârsta de 2-3 ani, copilul începe să atribuie funcții simbolice obiectelor, de pildă, păturica va deveni mantia unui prinț sau pelerina lui Superman. Acest tip de joc este numit în literatura de specialitate joc simbolic. Preșcolarii se angajează intens în jocuri simbolice, existând diferențe interindividuale atât în cantitatea și calitatea acestora, precum și în gradul de interacțiune cu alți copii. Cercetătorii au arătat că acei preșcolari care se angajează în interacțiuni cu alți copii de la o vârstă mai mică sunt mult mai competenți social la vârsta școlară decât cei care interacționează mai puțin. Mai mult, copiii care la vârsta de 4 ani au deja prieteni vor fi cei care la vârsta de 9 ani vor raporta un sprijin mai mare din partea prietenilor (Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998).

Jocul este activitatea principală pe care preșcolarii o realizează și care, pe lângă dezvoltarea cognitivă, duce și la construirea reprezentărilor despre modul în care copilul trebuie să se comporte în relațiile cu ceilalți.

În modul în care se joacă preșcolarii și mai ales în alegerea partenerilor de joacă, pe lângă selectivitatea menționată mai sus, se manifestă și *stereotipurile de gen*, apărute mai ales din educația pe care părinții și educatorii o dau copiilor. Astfel, fetițele se joacă în grupuri de fetițe, cu jucării „specifice fetițelor” - păpuși, hăinuțe, jucării care simbolizează obiecte casnice etc. - iar băieții se joacă în grupuri de băieți cu jucării „specifice băieților” - mașinuțe, cuburi, etc. Studiile arată faptul că aceste stereotipuri pe care preșcolarii le învață vor avea consecințe și asupra dezvoltării cognitive a copiilor, favorizându-se o dezvoltare diferențiată în funcție de sex. În consecință, se recomandă educatorilor să asiste copilul în explorarea și descoperirea jucăriilor nespecifice genului: să implice fetele în jocuri care dezvoltă nu numai abilitățile verbale (prin jocul cu păpușile), ci și abilitățile cognitive și motorii, oferindu-le oportunitatea de a-și forma competențe în cât mai multe domenii de activitate; să implice băieții în jocuri considerate de a fi „specifice fetelor” precum săritul corzii, șotron și altele (care contrazic stereotipurile de gen), flexibilizând astfel convingerile de gen și îmbogățind repertoriul comportamental al copiilor.

Unul dintre cele mai interesante aspecte din dezvoltarea socio-emoțională (dar și cognitivă) a preșcolarilor este dobândirea identității de gen, respectiv

capacitatea copilului de a identifica în mod corect propriul său gen și pe cel al altora. Încă de la vârsta de 2 ani jumătate-3 ani, copiii pot să eticheteze și să stabilească corect sexul celorlalți. **Stabilitatea genului** - înțelegerea faptului că genul este o caracteristică permanentă, care nu se schimbă în decursul vieții - se atinge spre vârsta de 4 ani. De la vârsta de 5- 6 ani se dezvoltă **constanța genului**, respectiv înțelegerea faptului că o persoană își păstrează sexul, chiar dacă în aparență, prin haine ori coafură genul pare a fi schimbat. De acum înainte ei vor putea înțelege de exemplu faptul că băieții nu se schimbă în fete dacă își lasă părul să crească sau dacă îmbracă rochii.

#### 4. Dezvoltarea conștiinței de sine

Conceptul de sine, care reprezintă imaginea pe care copiii și-o formează despre ei înșiși, continuă să se dezvolte în această perioadă. Preșcolarul se descrie pe sine în termeni concreți, caracterizările cuprinzând trăsăturile sale fizice sau activitățile pe care el le practică. Astfel, copiii mici se văd mai mult în termeni de înfățișare și de posesiuni (de ex., Am ochi albaștri, Am o bicicletă,) și de acțiuni pe care le pot realiza (de ex., Știu să patinez, Ajut la cumpărături). Spre deosebire de școlari, care sunt mai realiști în ceea ce privește propria persoană, *preșcolarii se descriu în termeni optimiști*, menționând despre ei înșiși doar trăsături pozitive. Lockhart (2002) spune despre acest optimism al copiilor că este benefic pentru că îi ajută în procesul de învățare, menținând motivația acestora în continuarea unor sarcini la care au eșuat inițial.

Este important de menționat și modul în care preșcolarii fac aprecieri despre natura privată a sinelui, respectiv faptul că preșcolarii nu fac încă distincția clară între sentimentele proprii (interne) și comportamentul pe care ei îl manifestă în public (Schaffer, 2007).

## Joc **MINGEA ÎN CERC**

**Copiii formează un cerc, cu un interval între ei cât întinderea laterală a mâinii drepte. În centrul cercului stă conducătorul jocului. Acesta aruncă unui copil minge, însoțind-o de indicația: „Mingea la dreapta!”. Copilul care a primit mingea o trimite la dreapta. Mingea trece mai departe, până când conducătorul de joc dă semnalul de schimbare a direcției (de ex., "la stânga"). Copilul care greșește este scos din joc până când un alt jucător greșește, iar cel scos anterior intră în locul lui.**

### **Abilități socio-emoționale implicate:**

Copiii își pot exercita abilitățile de autoreglare emoțională, precum gestionarea emoțiilor negative generate de posibilitatea de a fi eliminat din joc. Reglarea cu succes a emoțiilor negative și continuarea jocului vor spori competența socială a copilului. Totodată, acest joc implică abilități de interacțiune socială, ca de exemplu așteptarea rândului de a primi minge și de a urma regulile. Pentru că această perioadă este importantă din punctul de vedere al formării identității de gen, implicarea copiilor de ambele genuri în joc va contribui la o înțelegere mai extinsă a rolurilor de gen și la diversificarea repertoriului de comportamente.

În concluzie, stimulând implicarea copiilor în acest joc, educatoarele vor putea să dezvolte abilitățile de cooperare, de așteptare a rândului, de urmare a regulilor și de gestionare a emoțiilor negative ale preșcolarilor.

### **În loc de încheiere...**

Informațiile de mai sus fac referire la copiii care se dezvoltă tipic. Pe lângă aceștia, există și copii care au trasee atipice de dezvoltare, trasee care pot merge de la dificultăți minore (de ex., tendința de izolare de grupul social) până la probleme mai grave (de ex., autism) sau, la polul opus, până la copii cu performanțe deosebite la vârste foarte mici (de ex., pianiști de performanță la 6 ani). Pentru a putea interveni eficient în cazul copiilor cu dezvoltare atipică este vital să cunoaștem care este traseul tipic, iar mai apoi să evaluăm dezvoltarea în funcție de acest traseu. Cunoașterea în stadiul actual al cercetării prezintă încă multe necunoscute privind dezvoltarea umană, însă, după cum se observă și din această broșură, se cunosc deja numeroase aspecte. În consecință, recomandarea specialiștilor este de a realiza evaluări frecvente ale dezvoltării copiilor, strict cu scopul de a observa care e nivelul de dezvoltare și ce ar trebui ameliorat. Această evaluare nu se referă în primul rând la testarea de cunoștințe, ci, dimpotrivă, la **evaluarea funcțiilor cognitive și socio-emoționale** care pot deveni predictorii pentru traseul de dezvoltare al copilului. În consecință, evaluarea la vârsta preșcolară trebuie să cuprindă mai ales observații periodice pe baza unor criterii precise și care să evidențieze punctele forte și punctele slabe din dezvoltarea copilului. Firește, specialistul este cel care va lucra cu cazurile atipice, însă **de cele mai multe ori cadrul didactic este persoana cea mai potrivită pentru a semnaliza posibile dificultăți pe traseul de dezvoltare al copilului**. Rigurozitatea evaluării bazată pe cunoștințe preluate din cercetarea fundamentală va ajuta cadrul didactic pe de o parte să nu se precipite atunci când apare un semn pentru prima dată și să nu pună un „diagnostic” precoce, iar pe de altă parte nici să nu aștepte până când se instalează o anumită tulburare.



Informațiile cuprinse în acest pliant sunt derivate din studii de specialitate realizate în numeroase laboratoare internaționale, al căror scop general este **avansul cunoașterii științifice pentru a optimiza dezvoltarea copiilor**. Dacă doriți să participați la studiile realizate în laboratorul nostru ne puteți contacta la:

**Laboratorul de Psihologia Dezvoltării**  
din cadrul **Universității Babeș-Bolyai**,  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**,  
**Catedra de Psihologie**,  
Str. Republicii 37, 400015, Cluj-Napoca.

(adresă de contact: [theaionescu@psychology.ro](mailto:theaionescu@psychology.ro))