Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iaşi
Fascicula: **Asistență Socială, Sociologie, Psihologie**
ISSN: 2248-1060 | e-ISSN: 2601-8209
Covered in EconPapers, Ideas RePEc, CEEOL, ICI Master Journal List - INDEX COPERNICUS, CrossRef, CrossCheck, Google Scholar, WorldCat, KVK, SOCIONET

2023, Issue 29, pages: 222-237 | doi: https://doi.org/10.18662/upasw/29/77

Psychological Perspectives on Social Relations and Social Competence in Childhood

Constantin NECHIFOR[1]

Anişoara SANDOVICI [2]

[1] As. Prof. PhD, University „Petre Andrei" of Iaşi, E-mail: costelnechifor@yahoo.com

[2] Assoc. Prof. PhD, University „Vasile Alecsandri" of Bacău, E-mail: sandovici.anisoara@ub.ro

Abstract: *The present paper focuses on a sensitive and challenging psychological problem, namely, the problem of children's socialization during the first years of life.How young children's social skills are produced,developed and structured, significantly influences the course of future personal development.Certainly,the time period in which generations are born and developed,significantly influences human psychology in action.A comparative perspective on generations provides a deeper understading of the dynamics of personal life,which spill over into the dynamics of social life.Beyond the data provided by researchers the challenges of present life sensitize us to the importance of being developing and manifesting our social skills at every stage of ontogenetic development.*

Keywords: *children,social development,social ability, social competence,equality and friendship.*

How to cite: Nechifor, C., Sandovici, A. (2023). Psychological perspectives on social relations and social competence in childhood. *Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iași, Fascicula: Asistență Socială, Socilogie, Psihologie, 29*, 222-237. https://doi.org/10.18662/upasw/29/77

1. Introducere

Interesul ştiinţific pentru surprinderea dinamicii relaţiilor sociale dintre copii nu este de dată recentă. Primele teorii ale dezvoltării elaborate la sfârşit de secol XIX şi continuate cu aplecare ştiinţifică în secolul XX au susţinut şi demonstrat faptul că, pentru fiecare copil în parte, grupurile sociale de apartenenţă sau cele aflate în proximitate acestuia, au un impact semnificativ, major în dezvoltarea unicităţii umane. Primele investigaţii ştiinţifice ce au avut ca obiect de studiu relaţiile sociale dintre copii sunt de regăsit în perioada anilor 1930, când o serie de cercetători în domeniul ştiinţelor sociale au încercat să stabilească o serie de relaţii semnificative între natura relaţiilor de egalitate / subordonare/ supraordonare dintre copii şi anumite caracteristici psihologice ale acestora (Renshow, 1981). Deşi anii '60 au marcat reaprinderea interesului pentru acest domeniu, experţii în ştiinţele sociale remarcă multiplicarea interesului şi a studiilor ştiinţifice odată cu anii '80. Ca urmare, a doua generaţie de cercetători focusaţi pe problematica relaţiilor sociale dintre copii apare acum, reluând studiile demarate în ultimii 40 de ani (perioada anilor 1930-1970). Este perioada în care studiile de psihologie ştiinţifică iau în calcul şi specificitatea comportamentală a mamiferelor. De exemplu, Harlow şi colaboratorii (1969) au descoperit că tinerele maimuţe rhesus, care au fost crescute de mamele lor, dar care au fost lipsite de contactul cu co-vârstnicii, nu au reuşit să dezvolte abilităţi sociale bazale şi au traversat traiectorii de dezvoltare atipice. Pe de altă parte, aceeaşi cercetători au arătat faptul că jocul cu puii mai mici au compensat unele deficienţe atribuite deprivării materne.

Intenţionând să elucideze originile problemelor sociale ce pot apărea pe scara dezvoltării ontogenetice (de exemplu, fenomenul delicvenţei sociale, manifestarea tulburărilor de personalitate antisocială etc.), autorii au ajuns la concluzia că lipsa relaţiilor de egalitate dintre copii, dar şi fenomenul sărăciei materiale din timpul copilăriei sunt într-o relaţie directă, semnificativă cu manifestarea comportamentelor deviante.

2. Studii privind dezvoltarearelaţiilor de egalitate şi competenţă socială la vârstele copilăriei mici şi mijlocii

Perioada anilor '80 abundă de astfel de studii. În această perioadă, mulţi cercetători au căutat să înţeleagă modul în care copiii îşi structurează relaţiile sociale, pornind de la premisă conform căreia comportamentele sociale ale copiilor influenţează calitatea relaţiilor sociale. Într-o primă fază, cercetătorii au încercat să identifice aspectele ce descriu manifestarea

competenţelor sociale, precum acceptarea egalităţii în grup în cadrul jocurilor formale şi informale, corelat cu existenţa antecedentele comportamentale. Marea majoritate a rezultatelor au condus la ideea că „în timp de comportamentele antisociale şi perturbatoare au fost cauza probabile ale relaţiilor deficitare dintre semeni (precum respingerea colegilor), comportamentele prosociale au condus la rezultate pozitive, precum acceptarea egalităţii" (Coie şi colab., 1990). Aceste constatări corelaţionale au fost completate cu dovezi experimentale. Folosind strategii de coaching, cercetătorii i-au instruit pe copiii cu nivel scăzut de acceptare să interacţioneze cu ceilalţi copii în sarcinile de lucru. Comparând rezultatele obţinute între grupele de copii instruiţi versus grupele de copii neinstruiţi, mai mulţi cercetători au obţinut rezultate asemănătoare: doar copiii instruiţi au obţinut scoruri mai mari la acceptarea egalităţii sociale. Concluzia: doar dezvoltând abilităţile personale putem dezvolta relaţii pozitive cu semenii. Dezvoltând abilităţile personale, facilităm şi dezvoltăm abilităţile sociale (Ladd şi Mize, 1983). În opinia autorilor, existenţa abilităţilor sociale facilitează nivelul acceptării colegilor, dezvoltarea relaţiilor de prietenie şi a altor comportamente sociale pozitive. Dimpotrivă, lipsa abilităţilor sociale la vârstele copilăriei explică comportamentele de respingere a semenilor, respingerea ideii de egalitate socială şi comportamentală.

Corelat acestor concluzii, cercetătorii s-au întrebat de ce unii copii manifestă abilităţi sociale în interacţiunile lor şi de ce alţi copii nu manifestă sau prezintă deficienţe în ceea ce priveşte nivelul abilităţilor sociale. Această premisă a reprezentat sursa pentru dezvoltarea a două paradigme. *Prima paradigmă* stipulează faptul că nivelul abilităţilor sociale îşi are originea în modelele de achiziţionare timpurie a interacţiunilor sociale şi a modul în care sunt procesate informaţiile ce rezultă din aceste interacţiuni (Dodge, 1986). Astfel, constructele social-cognitive analizate şi corelate interacţiunilor interpersonale ale copiilor (percepţia de sine, eficacitatea, competenţa percepută, nivelul egalităţii percepute) par a fi o sursă importanţă în formarea abilităţilor sociale ale copiilor. Dovezile obţinute (Dodge şi Feldman, 1990) au indicat faptul că acei copii cu un nivel de acceptare ridicat au avut tendinţa ulterior de a-şi proiecta diferite tipuri de obiective şi strategii pentru interacţiuni sociale pozitive cu ceilalţi, fie ei copii sau adulţi. Din contra, copiii care au resimţit un nivel de acceptare socială scăzut, şi-au dezvoltat mai ales obiective instrumentale centrate pe sine, multe dintre ele corelând cu dezvoltarea comportamentelor agresive prin raportare la ceilalţi. Aceşti copii, predispuşi la agresivitate împotriva semenilor, aveau tendinţa de a manifesta prejudecăţi de atribuire ostile, adică interpretau motivele colegilor faţă de ei ca fiind ostile, răutăcioase, provocatoare în sens negativ.

Aceleaşi dovezi au semnalat faptul că există legături între autopercepţiile sociale ale copiilor, competenţele sociale şi comportamentele dintre aceştia. Nivelurile mai înalte de competenţă percepută şi autoeficacitate au fost întâlnite în rândul copiilor care erau mai bine văzuţi în grupuri, spre deosebire de cei marginalizaţi.

Astfel, teoriile despre modul în care copiii dobândesc abilităţi şi procesează informaţiile sociale, au oferit nu numai o explicaţie pentru varietatea abilităţilor sociale ale copiilor, ci şi o cale de explicare a originilor dificultăților de relaționare ale copiilor cu semenii lor. Respingerea colegilor sau lipsa relaţiilor de prietenie, a fost atribuită nu numai deficienţelor abilităţilor comportamentale, ci şi cunoştinţelor care ar putea sta la baza şi menţinerea acestor deficienţe, cum ar fi interpretările părtinitoare ale motivaţiilor semenilor şi percepţiile de sine greşite.

A doua paradigmă de cercetare asupra originilor competenţei sociale a apărut la începutul anilor 1980. Aceasta s-a bazat pe ipoteza conform căreia copiii dobândesc abilități sociale sau manifestă deficienţe de abilităţi în contextele specifice socializării timpurii, cum ar fi familia. În cercetările realizate, s-au făcut distincţii conceptuale între influenţele directe ale familiei (de exemplu, încercările părinților de a influența relațiile dintre copii) şi influenţele indirecte (de exemplu, procesele familiale – nivelul educaţiei parentale, tipul relaţiilor de ataşament sau abuzul asupra copiilor). Cercetările asupra influenţelor directe (Parke şi Ladd, 1992) au sugerat faptul că implicarea părinților în socializarea relaţiilor dintre copii este variabilă, este mai caracteristică mamelor decât taţilor, influenţată de specificitatea comportamental-temperamentală a copiilor şi de vârsta acestora. Participarea mamelor la jocurile copiilor a fost asociată de competența interactivă şi relaţională la copiii foarte mici dar, în acelaşi timp, a fost asociată şi cu deficitele de abilităţi şi cu fenomenul respingerii ceilalți, la copii mai mari. Copiii, în special băieţii, manifestau tendinţa de a fi mai adaptabili cu colegii de grădiniță dacă, în prealabil, părinţii lor au facilitat activități de joacă cu alți copii înainte de intrarea în preşcolaritate sau i-au învăţat pe copii să iniţieze întâlniri pentru joacă. Alte cercetări au sugerat faptul că părinții care au oferit suport social în interacţiunile dintre copii, au supravegheat jocul acestora într-un mod suportiv, empatic, oferind oportunități regulate de interacţiune, au reuşit să dezvolte la copii inițiativă socială şi succes în structurarea relaţiilor sociale pozitive.

Aceeaşi autori (Parke şi Ladd, 1992) au sumarizat dovezi şi cu privire la importanța influenţelor indirecte ale familiei asupra nivelului abilităţilor sociale ale copiilor. Copii care au relaţii sigure, pozitive cu părinții, comparativ cu cei care prezentau nesiguranță în relația părinte –copil, s-au

dovedit a fi mai implicaţi, mai pozitivi din punct de vedere afectiv şi mai cooperanţi în relaţiile cu semenii. Aspecte ale stilurilor parentale, cum ar fi amabilitatea şi receptivitatea, au fost legate de competenţa socială a copiilor, în timp ce caracteristici precum directivitatea, constrângerea şi permisivitatea au fost corelate cu deficienţe de abilităţi sociale şi probleme comportamentale. S-a constatat faptul că abilităţile sociale scăzute sunt mai frecvente în rândul copiilor care se confruntă cu situaţii familiale specifice precum, divorţul părinţilor, certurile dintre părinţi, abuzul asupra copiilor sau anumite sindroame depresive ale părinţilor.

Aceste două linii directoare de cercetare în înţelegerea factorilor determinanţi în structurarea relaţiilor sociale şi dezvoltarea competenţelor sociale, au generat o a treia direcţie de lucru legată de surprinderea naturii şi funcţiilor relaţiilor cu semenii în contextul dezvoltării ontogenetice (Berndt, Ladd, 1989). Cercetătorii au încercat să diferenţieze tipurile de relaţii pe care copiii şi le-au format cu semenii şi caracteristicile, resursele psihologice care au fost puse la dispoziţia copiilor în cadrul fiecărei forme de relaţie. Din punct de vedere conceptual, s-a operat distincţia între *prietenie* şi *acceptarea ideii de egalitate*. Prietenia a fost definită ca formă voluntară, diadică de relaţie care incubă o componentă afectivă pozitivă. Acceptarea ideii de egalitate a fost definită ca statutul relaţional al unui copil într-un grup de copii cu drepturi egale. Mai multe cercetări au fost focusate pe nevoia de a defini trăsăturile centrale ale relaţiilor dintre copii, mai ales în ceea ce priveşte relaţiile de prietenie. Anumiţi autori (Berndt, Perry, 1986) au dezvoltat taxonomii ale regulilor şi tipurilor de prietenie. Ca variabile centrale în relaţia de prietenie s-au evidenţiat intimitatea, loialitatea, dar şi conflictul. Aceste rezultate au condus la ideea că acei copii care caută opinii diferite la părinţi, profesori sau colegi percep prietenia ca o sursă importantă de companie şi intimitate. Alte studii au arătat faptul că unii copii consideră că relaţiile de prietenie oferă niveluri ridicate de statut cognitiv şi emoţional (pot obţine mai uşor informaţii, au acompaniament şi sprijin emoţional). În ceea ce priveşte plasarea conflictului ca unul din elementele centrale ale prieteniei, anumiţi autori au susţinut faptul apropierea, intimitatea resimţită de prieteni conduce la relaxare cognitivă şi comportamentală, fapt ce explică multitudinea episoadelor furtunoase în relaţiile dintre copiii care se declară prieteni.

Progresele teoretice şi dovezile despre rolul relaţiilor între semeni în dezvoltarea copiilor au determinat cercetătorii să propună modele mai complexe ale factorilor determinanţi în ceea ce priveşte problema inadaptării sociale a copiilor. În loc să atribuie inadaptarea ca făcând parte din caracteristicile copiilor (aşa cum propuneau modelele comportamentelor deviante – pe variabilele agresivităţii, izolării), noile generaţii de cercetători au

considerat experienţele relaţionale cu semenii drept potenţiale cauze ale acestui comportament. Noile lucrări din domeniu au inclus atât modelele cauzale, în care experienţe precum respingerea egalităţii au fost văzute ca adăugând sau exacerbând vulnerabilitatea cauzată de comportamentul deviant, precum şi modelele incidentale, în care, respingerea egalităţii a fost interpretată ca un marker comportamental deviant, mai degrabă decât un factor modelator ce contribuie la inadaptare (Parker, Asher, 1987). Aceste diferenţe conceptuale au modelat agenda de lucru pentru cea de-a treia generaţie de cercetători în domeniul relaţiilor de egalitate.

Două direcţii majore au putut fi sistematizate în cercetările specifice psihologiei relaţiilor sociale la vârstele copilăriei odată cu anii '90.

O primă direcţie, denumită şi agenda de durată, vizează continuarea obiectivelor generaţiilor anterioare. Sumarizând, principalele puncte cheie avute în vedere au fost:

a) *Efectele comportamentului copiilor asupra formării şi menţinerii relaţiilor cu semenii.* Cercetătorii au continuat să investigheze factorii determinanţi în structurarea relaţiilor copiilor cu semenii şi au lărgit orizontul investigaţiilor, luând în calcul şi alţi factori, precum: abilităţile comportamentale/ deficienţele comportamentale, tipuri de relaţii (acceptarea colegilor, relaţiile de prietenie), precum şi principalele etape în structurarea tipurilor de relaţii (formarea, întreţinerea şi/sau destrămarea).

b) *Acceptarea/ respingerea colegilor.* O serie de cercetări au evidenţiat faptul că există o legătură stabilă între comportamentul prosocial şi acceptarea egalităţii (Denham, Holt, 1993). Pe linia respingerii altora, anumite cercetări au sugerat faptul că variabile precum, sociabilitatea scăzută, lipsa de feedback comunicaţional, hiperactivitatea corelează pozitiv cu tendinţa de marginalizare a altora (Pope, Bierman, Muma, 1991).Astfel de constatări au temperat opinia predominantă conform căreia agresivitatea este cauza principală a respingerii colegilor, nuanţând conceptul de retragere socială. Bazându-se pe caracteristicile bio-psiho-sociale a le copiilor (Rubin, Asendorpf, 1993) cercetătorii au făcut distincţie între comportamentele de retragere şi impactul lor potenţial asupra relaţiilor cu semenii. Retragerea pasivă a fost văzută ca provenind dintr-o motivaţie scăzută de afirmare care, la rândul ei, a determinat limitarea interacţiunilor şi oportunităţilor copiilor de a forma relaţii cu semenii. În schimb, izolarea activă a fost considerată mai mult o consecinţă decât o cauză a dificultăţilor relaţionale, deoarece a rezultat din eforturile semenilor de a exclude copiii din activităţile sociale. Constatările experimentale au coroborat ideea că retragerea comportamentală este un construct multidimensional care se raportează la atributele psihologice, temperamentale şi motivaţionale ale copiilor şi variază

în funcţie de vârstă şi de specificul contextului social (*ibidem*). De asemenea, s-a constatat faptul că retragerea pasivă prezice respingerea colegilor odată cu vârstele mari ale copilăriei. Rezultatele au condus şi la sistematizări ale profilurilor comportamentale, precum: a) copiii nesociabili (care suferă niveluri mari de neglijare în relaţiile de egalitate); b) cei izolaţi-activi (suferă niveluri ridicate de respingere) şi c) cei trişti-depresivi (care sunt atât neglijaţi, cât şi respinşi de către colegii de clasă).

c) *Prietenia.* În această perioadă a cercetărilor, au fost obţinute şi perspective noi asupra antecedentelor comportamentale generate de aceasta. De remarcat, în mod deosebit, trecerea de la cadrele axate pe formarea prieteniei la modelele care încorporează dezvoltarea ulterioară a relaţiilor, cum ar fi menţinerea sau dizolvarea prieteniei. Un astfel de demers a fost realizat de Parker şi Sed(1996) care şi-au propus identificarea corelaţiilor comportamentale ale diferitelor traiectorii de prietenie şi delimitarea anumitor modele temporale în ceea ce priveşte formarea şi menţinerea prieteniei (denumite: *rotaţie, creştere, declin, stază* şi *lipsa prieteniei*). Copiii care s-au *rotit* prin mai multe relaţii de prietenie au evidenţiat un amestec de comportamente pozitive şi negative, inclusiv unele care ar fi atras prietenii (de exemplu: tachinarea jucăuşă, cunoaşterea unor bârfe interesante) şi altele care pot favoriza destabilizarea relaţiilor (de exemplu: stăpânirea de sine, dorinţa de a fi şef, lovirea sau dezvăluirea unor secrete). Copiii aflaţi pe traiectoria *declinului* şi-au pierdut treptat prietenii, dar comportamentele lor anterioare au fost cuantificate ca fiind prosociale (de exemplu: grijulii, dorinţa de a împărţi cu alţii) şi non-agresive. Aceşti copii, au sugerat cercetătorii, păreau că au renunţat la prieteniile lor pentru a reduce conflictele şi pentru a-şi spori intimitatea cu propriile reţele de cunoscuţi. Copiii aflaţi în stadiul cronic, de stază, fără prieteni, au manifestat un profil comportamental care era de natură să descurajeze interacţiunea şi să submineze relaţiile. Aceştia erau inhibaţi şi deranjaţi din punct de vedere social (de exemplu: emotivi, timizi, se înfuriau uşor sau centraţi de sine – cinstiţi, mai puţin grijulii faţă de alţii).

d) *Originile abilităţilor sociale versus deficienţelor de abilităţi la copii. Substratul cognitiv al acestora.* Modelele cognitive, în special cele care explică procesele prin care copiii codifică, interpretează şi aplică informaţiile social-comportamentale (modele de procesare a informaţiilor sociale S.I.P.) au fost cele mai uzitate în cercetările privind originile abilităţilor / deficienţelor sociale şi au condus la progrese importante. Constatările raportate de Waldman (1996) sugerează faptul că un aspect bine determinat în cadrul procesării interpretative (de exemplu, tendinţa băieţilor agresivi de a deduce intenţiile ostile în situaţii ambigue) se generalizează la băieţii cu profiluri

agresive diferite, marcate de exemplu de neatenţie sau impulsivitate. Courtney şi Cohen (1996) au folosit o procedură de segmentare a comportamentelor care a permis inferenţe mai puternice cu privire la sursa de informaţii pe care băieţii o folosesc pentru a-şi construi intenţiile părtinitoare (adică procesarea „on-line„ a indiciilor sociale imediate, cât şi a celor latente aflate în structurile mentale, ambele fiind specifice modelelor S.I.P.). Rezultatele au sugerat faptul că, în situaţii ambigue de colegialitate, băieţii agresivi utilizează imputul perceptiv sau informaţiile culese din procesarea mentală on-line ca bază de date pentru construirea intenţionalităţii comportamentale. În mod similar, au fost adunate dovezi pentru a realiza o dezbatere cu privire la o problemă dihotomică: copiii construiesc răspunsuri comportamentale automate, bazate pe scheme mentale latente sau se angajează în stiluri comportamentale conştiente, deliberate şi reflexive de rezolvare a problemelor?Rabiner şi colaboratorii (1990) au investigat această problemă cu eşantioane de băieţi respinşi de colegi, care erau fie agresivi, fie neagresivi în interacţiunile lor sociale. Ei au descoperit faptul că, indiferent de reputaţia agresivă a băieţilor, tendinţele de răspuns dezadaptativ au fost mai frecvente atunci când sunt provocate în condiţii menite să acceseze procesarea automată.

Alte investigaţii, din această perioadă, au avut ca scop testarea legăturilor ipotetice dintre procesele social-cognitive, competenţa comportamentală a copiilor (abilităţi, deficienţe, excese) şi adaptarea socială. Dovezile adunate de Crick şi Dodge (1996) au sugerat că diferenţele în tiparele de procesare pot sta la baza formei de agresiune pe care copiii o folosesc cu semenii lor. Prejudecăţile interpretative au fost mai răspândite în rândul copiilor care s-au bazat pe agresiune ca un răspuns furios, defensiv la o provocare (agresiune reactivă), în timp ce abaterile de la scopurile şi de la procesele de decizie a răspunsurilor, au fost mai frecvente în rândul copiilor care au folosit agresivitatea ca mijloc pentru atingerea unui scop anume (agresiune instrumentală). Copiii din ultima categorie au avut tendinţa de a judeca agresivitatea şi consecinţele ei mai favorabil şi au văzut-o ca pe un mijloc eficient pentru atingerea obiectivelor sociale. Cercetări similare au fost întreprinse şi cu copii care, pe lângă faptul că erau agresivi, mai erau respinşi şi de semeni. Copiii respinşi-agresivi, în comparaţie cu cei respinşi, dar neagresivi, par să-şi supraestimeze abilităţile sociale, competenţa şi stima de sine şi subestimează măsura în care colegii îi displac. Cercetătorii au concluzionat faptul că astfel de distorsiuni pot fi atribuite erorilor de autoprotecţie sau prejudecăţilor, în modul în care copiii respinşi-agresivi procesează feedback-ul de respingere al colegilor.

Studiile comparative privind cogniţiile sociale ale copiilor agresivi faţă de cei retraşi sunt rare, dar emergente în literatura de specialitate. Erdley şi Asher (1996) au descoperit copii ale căror răspunsuri, la provocarea ideii de egalitate, au fost caracterizate de comportamente agresive sau a celor care erau atraşi de dorinţa de rezolvare a problemelor, au avut tendinţa de a avea obiective sociale şi percepţii de autoeficacitate care erau congruente cu orientările lor comportamentale. În timp ce respondenţii agresivi au prezentat obiective ostile şi o eficacitate mai mare pentru atingerea acestor obiective, respondenţii consideraţi mai calmi, retraşi şi care şi-au rezolvat problemele, au manifestat comportamente prosociale şi o încredere mai mare în producerea unor astfel de comportamente. Doar respondenţii retraşi au avut tendinţa de a manifesta comportamente evitante, cum ar fi evitarea confruntării.

e) *Socializarea abilităţilor şi deficienţelor sociale ale copiilor.* Premisa că procesele familiale influenţează competenţa socială a copiilor a rămas o importantă forţă modelatoare în cercetările întreprinse în anii '90. Cercetătorii interesaţi de influenţele directe s-au concentrat în primul rând asupra proceselor ce ţin de educaţia parentală şi supravegherea activităţilor informale ale copiilor. Bazându-se pe modelele anterioare, Ladd şi Hart (1992) au propus ca cei mici să înveţe abilităţi interpersonale şi de gestionare a relaţiilor în timpul activităţilor informale de joc dintre aceştia. Rezultatele au arătat că frecvenţa cu care părinţii au organizat astfel de activităţi a prezis o mai mare acceptare a colegilor din clasă pentru băieţi şi o înclinaţie, atât a fetelor cât şi a băieţilor, de a se angaja în comportamente prosociale cu colegii de clasă. Cercetările privind supravegherea parentală au pornit de la ideea că formele extrem de implicate, intruziunea de supraveghere inhibă competenţele copilului, în timp ce stilurile de supraveghere mai indirecte, sporesc autonomia şi stăpânirea abilităţilor copilului. Dovezile adunate de Mize şi colaboratorii (1995) au clarificat această legătură, arătând că mamele care erau mai puţin implicate în procesul de supraveghere au avut tendinţa de a-şi vedea copiii ca fiind pricepuţi, descurcăreţi şi, ca urmare, supravegherea relaxată a favorizat structurarea de abilităţi sociale mai bune la copii. De asemenea, datele colectate au indicat faptul că acei copii care au primit o supraveghere de calitate scăzută, tind să fie mai puţin competenţi atunci când mamelor lor activează stiluri de supraveghere foarte implicate, sugerând că supravegherea de calitate scăzută poate avea efecte negative asupra competenţelor sociale ale copiilor, dacă este aplicată frecvent. De asemenea, a devenit evident că forma şi funcţiile influenţelor directe ale părinţilor se pot schimba pe măsură ce copiii se maturizează. Datele strânse privind perioada copilăriei mijlocii, unde monitorizarea parentală (unde se

află copilul) devine o metodă modală de supraveghere a activităţilor de egalitate între copii, sugerează că încrederea părinţilor în copii poate descuraja dezvoltarea comportamentelor antisociale şi respingerea colegilor.

Investigaţiile întreprinse pentru a explica influenţele indirecte ale părinţilor au fost mai abundente în această perioadă, iar eforturile empirice s-au concentrat pe procesele inerente perspectivelor învăţării sociale (de exemplu: disciplina dură, coerciţia frecventă, violenţa domestică), pe perspectivele etologice / afective (de exemplu: ataşamentul nesigur, lipsa de căldură afectivă) sau pe tipologii dispoziţionale (de exemplu: educaţia parentală, stiluri parentale). McFadyen-Ketchumşi colaboratorii (1996) au descoperit că în rândul băieţilor, combinaţia dintre constrângere maternă şi non-afecţiune a prezis posibilitatea existenţei agresivităţii în primii ani de şcoală – un rezultat ce este în acord cu teoria antrenamentului constrângerii (Patterson şi colaboratorii, 1992). În rândul fetelor, constrângerea a prezis schimbări ale agresivităţii în timp, iar direcţia acestei traiectorii a fost negativă, în scădere, sugerând faptul că aceste procese de parenting au afectat în mod diferenţiat comportamentul fetelor şi al băieţilor. În mod similar, s-a descoperit că lipsa de reacţie în relaţiile mamă-copil s-a asociat pozitiv cu manifestarea agresivităţii la băieţi, iar suportul socio-emoţional al mamei a corelat pozitiv cu tendinţa de a avea băieţi non-agresivi, paşnici şi prosociali. În ceea ce priveşte relaţiile cu tatăl, s-a descoperit faptul că acei copiii care au avut mai multe raporturi negative cu taţii, declanşează niveluri mai ridicate de reciprocitate negativă în interacţiunile cu semenii lor şi au tendinţa de a fi evitanţi, agresivi şi mai puţin prosociali cu semenii. În schimb, copiii cu o relaţie pozitivă cu tatăl, au avut tendinţa de a forma prietenii de calitate.

Cercetările în acest domeniu au fost ghidate şi de faptul că abilităţile emoţionale şi sociale ale copiilor sunt influenţate de calitatea relaţiei de ataşament. Datele recente adunate privind contextul ideii de prietenie, sugerează faptul că acei copii care au avut relaţii de ataşament sigure şi de calitate cu părinţii, întreţin şi dezvoltă relaţii pozitive de prietenie, fiind mai receptivi şi mai puţin critici. În schimb, copiii ce au experimentat ataşamente nesigure, par mai puţin competenţi în relaţia cu semenii şi sunt mai predispuşi la răspunsuri negative din partea colegilor, chiar şi atunci când aceştia au deschideri pozitive (Fagot, 1997).

f) *Tipuri de relaţii de egalitate.*În anii '90, pe lângă distincţia existentă între relaţiile de egalitate şi prietenie s-a introdus, ca formă particulară, victimizarea în relaţiile de egalitate – un tip de relaţie în care copiii sunt expuşi la procese abuzive care promovează stări afective precum nesiguranţa, neîncrederea sau teama (Kochenderfer, Ladd, 1996). Unii investigatori au

susţinut faptul că ideea de victimizare, prezentă în relaţiile de egalitate este mai degrabă o caracteristică a relaţiei, decât a copilului, deoarece este marcată de un model unic de interacţiuni care durează în timp. Mai mult decât atât, spre deosebire de constructele de acceptare şi prietenie din relaţiile de prietenie, care tind să fie definite la nivelul grupului, victimizarea în aceste relaţii pare să implice „o minoritate limitată a grupului, între agresori şi victimele acestora„ (Perry şi colab., 1988).

Dincolo de aceste distincţii conceptuale, au apărut nuanţe mai rafinate în teorie şi cercetare, privind caracteristicile psihologice ale relaţiilor dintre copii. Berndt (1996) a propus definiţii mai precise pentru conceptele de *trăsături* de prietenie, *calitatea* prieteniei şi *efectele* prieteniei, sugerând că *trăsăturile* se referă la caracteristicile pozitive sau negative ale unei prietenii (intimitate / conflict), *calitatea* denotă o evaluare a prieteniei (satisfacţia unei prietenii, prezenţa unor trăsături mai mult pozitive decât negative într-o relaţie de prietenie), iar *efectele* vizează conotaţie influenţei relaţiei de prietenie asupra celor care o experimentează. *Conflictul,*prezent în relaţiile de prietenie, a fost de asemenea explorat şi s-a constatat faptul că dezacordurile dintre prieteni sunt mai frecvente şi mai lungi decât cele ale persoanelor care nu se află într-o relaţie de prietenie, sugerându-se faptul că prieteniile oferă anumite reguli (de exemplu, încredere, sprijin) care permit partenerilor o mai mare libertate de a-şi exprima dezacordurile.

Multe cercetări au adus date importante despre modul în care procesele de prietenie sunt legate de rezultate, precum satisfacţia relaţiei şi stabilitatea. Parker şi Asher (1993) au descoperit că în rândul elevilor de şcoală satisfacţia legată de prietenie a fost asociată pozitiv cu procese precum validarea, compania şi ajutorul şi negativ cu conflictul. În concordanţă cu modelele *recompensă-cost*, copiii par să susţină şi să se simtă mulţumiţi în relaţiile de prietenie în care raportul dintre procesele pozitive şi negative este maximizat. În general, constatările cercetărilor derulate în acest areal al psihologiei au fost în concordanţă cu opinia conform căreia, relaţiile de egalitate sunt standardizate în tipurile de previziuni sociale atribuite copiilor, dar şi diverse, în sensul că unele previziuni pot fi regăsite în mai multe forme de relaţii.

O a doua direcţie, denumită agenda inovatoare, are la bază un cumul de obiective emergente, bazate pe problemele conceptuale noi sau pe controversele apărute în cadrul cercetărilor curente. Unul dintre obiectivele majore din cadrul acestei direcţii a fost acela de a examina importanţa relativă a agresiunii din copilărie, dar şi respingerea ideii că doar funcţionarea într-un grup de copii cu drepturi egale oferă şansa la o dezvoltare viitoare armonioasă. Renshaw& Brown (1993) au descoperit că

un comportament retras al copilului, dar cu un nivel de acceptare neutru, corelează cu experimentarea singurătăţii copilului în mediu şcolar.

Competenţele sociale ale copiilor corelate cu reacţiile afectiv-fiziologice. Cercetările privind reacţiile afective şi fiziologice ale copiilor aflaţi în relaţii de egalitate cu semenii, au trecut dintr-o poziţie derelativă obscuritate în anii '70 şi '80, la o poziţie de proeminenţă în anii '90. O mare parte din cercetările care au fost efectuate în acest domeniu, au fost ghidate de cadre teoretice care se concentrează pe interacţiunea dispoziţiilor emoţionale sau ale temperamentului (de exemplu, intensitatea cu care indivizii simt emoţia),reglarea emoţională (de exemplu, modularea stărilor şi proceselor afective interne) şi reglarea comportamentală (adică modularea expresiei emoţionale în funcţie de comportamentul manifestat). Eisenberg şi Fabes (1992) susţineau că acei copii care au dificultăţi în reglarea emoţiilor sau a comportamentelor determinate de emoţiisunt predispuşi la exteriorizarea problemelor (de exemplu, agresiune) şi că această tendinţă esteexacerbată la copiii care îşi trăiesc emoţiile intens. Fox şi colaboratorii (1995) au descoperit modele de activitate cerebrală (asimetrii în activarea emisferică stângă versus dreapta) care par să reflecte diferenţe individuale în reacţia afectivă a copiilor care, la rândul lor, corespund modelelor de comportament sociabile versus inhibate. Printre mai multe dimensiuni aletemperamentul timpuriu evaluat de Caspi şi colaboratorii (1995), un element al comportamentului- *incapacitatea de a modula comportamentul impulsiv* - a apărut ca un predictor semnificativ al problemelor de externalizare mai târziu în copilărie. În mod similar, Eisenberg şi colaboratorii (1996) au descoperit că acei copii care aveau o emotivitate negativă scăzută au fost mai puţin predispuşi la probleme de exteriorizare şi că posibilitatea copiilor de a-şi regla emoţiile a redus efectele emoţionalităţii negative asupra comportamentului de exteriorizare. Această din urmă afirmaţie – că dispoziţiile emoţionale (de exemplu, resimţite în tensiune) şi efectele lor asupra comportamentului sunt amortizate de capacitatea copiilor de a-şi regla emoţiile – a primit susţinere ştiinţifică. A existat, de asemenea, un interes tot mai mare pentru cogniţiile sociale, comportamentele şi relaţiile între semeni ale copiilor care au probleme emoţionale cronice, cum ar fi ca depresia. Descoperiri recente leagă depresia din copilărie cu agresivitatea şi respingerea colegilor (de exemplu, Panak şiGarber 1992). De depresie au fost legate tendinţele de internalizare, cum ar fi niveluri mai scăzute de asertivitate şi modelele de atribuire, de auto-învinovăţire.

Rolul sexului/genului în relaţiile dintre copii. Până în anii '80, cele mai multe cercetări au fost focusate pe analiza şi explorarea comportamentelor agresive atribuite genului masculin. Începând cu anii '90, această tendinţă a

început să se schimbe pe măsură ce cercetătorii au pus un accent mai mare pe problemele de sex/gen, în special studiind psihologia relaţiilor dintre fete. Presupunerea predominantă că băieţii sunt mai agresivi decât fetele a fost contestată (Crick şi Grotpeter, 1995) de dovezi care indică faptul că fetele şi băieţii îşi pot exprima comportamentul agresiv în mod diferit.

Agresivitatea la fete, de exemplu, este mai probabil să fie exprimată în neconfruntare (de exemplu, încercări de a deteriora reputaţia sau relaţiile unui egal), mai degrabă decât în forme de confruntare (de exemplu, lovituri, insulte îndreptate către semeni). Alte constatările arată că atât formele directe, cât şi cele relaţionale de agresiune prezic inadaptarea socială (Crick şi Grotpeter1995). Deci fetele care se angajează în forme neconfruntabile de agresiune par a fi la fel de expuse riscului pentru neadaptare, la fel ca şi băieţii care prezintă forme de confruntare. O atenţie mai mare a fost acordată diferenţelor de sex în studiul respingerii colegilor. Ca şi în cazul băieţilor, a fost posibil să se identifice subtipuri comportamentale de fetele respinse (French 1990), dar comportamentele care disting subtipurile(adică retragerea, anxietatea, performanţa insuficientă) nu sunt aceleaşi cu cele care diferenţiază băieţii respinşi (adică agresivitatea), ceea ce sugerează faptul că, probabil, cauzele sau consecinţele respingerii colegilor pot fi diferite în grupurile de băieţi şi fete. Există, de asemenea, dovezi care sugerează că proximitatea şi cronicitatea respingerii colegilor au un efect mai mare asupra adaptării băieţilor decât a fetelor, deşi cercetările de acest tip au avut tendinţa de a se concentra pe externalizarea rezultatelor,care sunt mai frecvente în rândul băieţilor.

3. Concluzii

Dezvoltarea ontogenetică umană în primii ani de viaţă este esenţială pentru a-l putea proviziona, pe viitorul adult cu marea majoritate a resurselor psihologice necesare unei vieţi aflate în echilibru cu datul interior, dar şi în echilibrul cu mediul / mediile sociale de dezvoltare şi funcţionare. O analiză complexă a factorilor mediul social complică, dar şi explică ce anume poate vulnerabiliza şi ce anume poate facilita atingerea plenitudinii funcţionale a personalităţii. Copilăria, axă şi cadru pentru dezvoltare, explică, prin relaţiile complexe structurate între covârstnici, de ce ne comportăm într-un fel anume, de ce anumite nevoi personale par a prelua controlul asupra comportamentelor noastre sociale, de ce marginalizarea sau incluziunea socială a adolescenţilor sau tinerilor par a se încadra în anumite matrici explicative.

References

Berndt, T. J.,(1996). *Exploring the effects of friendship quality on social development*. See Bukowski et al 1996, pp. 346–65

Berndt, T. J, Ladd, G.W.,(1989). *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley

Berndt, T. J, Perry, T. B.,(1986). *Children's perceptions of friendships as supportive relationships*. Dev. Psychol. 22:640–48

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., Silva, P. A.,(1995). *Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: from age three to fifteen*. Child Dev. 66: 55–68

Coie, J. D., Dodge, K. A, Kupersmidt, J.,B.,(1990). *Peer group behavior and social status*. See Asher &Coie 1990, pp. 17–59

Courtney,M. L., Cohen, R.,(1996). *Behavior segmentation by boys as a function of aggressiveness and prior information*. Child Dev. 67:1034–47

Crick, N. R., Dodge, K. A.,(1996). *Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. Child Dev. 67: 993–1002

Crick, N. R., Grotpeter, J. K.,(1995). *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*. Child Dev. 66:710–22

Denham, S. A., Holt, R. W.,(1993). *Preschoolers' likeability as cause or consequence of their social behavior*. Dev. Psychol. 29:271–75

Dodge, K. A.,(1986). *A social information processing model of social competence in children*. See Perlmutter 1986, pp. 77

Dodge, K. A., Feldman, E.,(1990). *Issues in social cognition and sociometric status*. See Asher &Coie 1990, pp. 17–59

Eisenberg, N., Fabes, R. A.,(1992). *Emotion, regulation, and the development of social competence*. In Review of Personality and Social Psychology. Emotion and Social Behavior, ed. MS Clark, 14:119–50. Newbury Park, CA: Sage

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I.K., Murphy, B. C., Maszk, P., (1996). *The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children*. Dev. Psychopathol. 8:141–62

Erdley, C. A., Asher, S. R.,(1996). *Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation*. Child Dev. 67:1329–44

Fagot, B. I.,(1997). *Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children*. Dev. Psychol. 33:489–99

Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R, Coplan, R. J., (1995). *Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age*. Child Dev. 66:1770–84

French, D.,(1990). *Heterogeneity of peer rejected girls*. Child Dev. 61:2028–31

Harlow, H. F.,(1969). *Agemate or peer affectional system*. In *Advances in the Study of Behavior*, ed. DS Lehrman, RA Hinde, E Shaw, 2:333–83. New York: Academic

Kochenderfer, B., Ladd, G. W.,(1996). *Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment*? Child Dev. 67:1305–17

Ladd, G.W., Mize, J.,(1983). *A cognitive-social learning model of social skill training.* Psychol. Rev. 90:127–57

Ladd, G. W., Hart, C. H.,(1992). *Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler's initiations related to children's competence with peers*? Dev. Psychol. 28: 1179–87

McFadyen-Ketchum, S. A., Bates, J. E., Dodge, K. A,, Pettit, G. S.,(1996). *Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions.* Child Dev. 67: 2417–33

Mize, J., Pettit, G. S., Brown ,G.,(1995*). Mothers' supervision of their children's peer play: relations with beliefs, perceptions, and knowledge*. Dev. Psychol. 31:311–21

Panak, W. F., Garber, J.,(1992). *Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of aggression in children.* Dev. Psychopathol. 4:145–65

Parke, R. D., Ladd, G. W.,(1992). *Family-Peer Relations: Modes of Linkage. Hillsdale*, NJ: Erlbaum

Parker, J. G., Asher, S. R.,(1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"?* Psychol. Bull. 102:357–89

Parker, J. G., Asher, S. R.,(1993). *Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction*. Dev. Psychol. 29:611–21

Patterson, G. R., Reid, J. B., Dishion, T. J.,(1992). *A Social Interactional Approach*, Vol 4: Antisocial Boys. Eugene, OR: Castalia

Perry, D. G., Kusel,S. J., Perry, L. C.,(1988). *Victims of peer aggression*. Dev. Psychol. 24: 807–14

Pope, A. W., Bierman, K. L., Muma, G. H.,(1991). *Aggression, hyperactivity, and inattention immaturity: behavior dimensions associated with peer rejection*. Dev. Psychol. 27: 663–71

Rabiner, D. L., Lenhart, L., Lochman, J. E.,(1990). *Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status*. Dev. Psychol. 26: 1010–16

Renshaw, P. D.,(1981). *The roots of current peer interaction research.* In *The Development of Children's Friendships*, ed. SR Asher, JM Gottman, pp. 1

Renshaw, P. D., Brown, P. J.,(1993). *Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors*. Child Dev. 64:1271–84

Rubin, K. H., Asendorpf J. B.,(1993). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Waldman, I. D.,(1996). *Aggressive boys' hostile perceptual and response biases: the role of attention and impulsivity*. Child Dev. 67: 1015–33