

CULTURA

Contexto cultural e desenvolvimento social

Kenneth H. Rubin, PhD Melissa Menzer, BA

University of Maryland, EUA

Janeiro 2010

Introdução

A cultura pode ser definida como “o conjunto de atitudes, valores, crenças e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas, transmitido de uma geração para outra.”¹ Tendo em vista que a maioria das crianças do mundo não vive em países ocidentalizados, e que o contexto cultural influencia o desenvolvimento, as pesquisas transculturais sobre o desenvolvimento infantil demandam atenção especial.

Do que se trata e problemas

Este artigo focaliza o papel do contexto cultural no desenvolvimento *social* da criança. É importante observar que a *forma* do comportamento pode parecer idêntica entre os diferentes contextos culturais. No entanto, tendo em vista que esses contextos variam em costumes e crenças, o mesmo comportamento pode ser interpretado de maneiras diferentes em culturas diferentes.² É provável que um comportamento considerado adaptativo *no contexto de determinada cultura* seja incentivado por pessoas significativas, inclusive por pais e pelas outras crianças. Por outro lado, se um comportamento é considerado inadequado será desestimulado. Além disso, os meios pelos quais um comportamento é estimulado ou desencorajado podem ser

determinados e definidos pela cultura.

A maioria dos trabalhos transculturais sobre o desenvolvimento social da criança tem sido orientada por uma estrutura 'ética', que supõe que os constructos medidos tenham relevância para *todas* os contextos culturais.³ Por outro lado, uma estrutura 'êmica' refere-se a ideias, comportamentos e valores específicos, considerados significativos pelos membros de determinada cultura. Na prática, a perspectiva ética pode levar os pesquisadores a definir – e, portanto, a avaliar – os constructos da mesma maneira para todos os contextos culturais – ou seja, por meio dos mesmos métodos e das mesmas medidas. Portanto, a abordagem ética pode resultar na inexistência de definições culturalmente específicas de determinados constructos. Por exemplo, pesquisadores podem supor que a competência social, como constructo, seja universalmente relevante e que pode ser medida por avaliações concebidas, por exemplo, em laboratórios norte-americanos. Esta hipótese ética pode estar totalmente correta, mas seria necessário analisá-la em termos empíricos. É provável que, em certa medida, o estudo das competências sociais demande uma convicção êmica que exija conceituação e medições próprias a cada contexto cultural. Alguns aspectos da competência podem ser considerados universais, outros não.

Contexto de pesquisa

Além da cultura, é preciso considerar outros constructos significativos. Por exemplo, em geral os pesquisadores discutem dois fenômenos culturais: 1) culturas independentes, individualistas, ou culturas ocidentais; e 2) culturas interdependentes, coletivas, ou culturas orientais e meridionais – por exemplo, da América Central e da América do Sul. As culturas ocidentais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam assertividade, expressividade e competitividade, ao passo que as culturas orientais e meridionais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam harmonia coletiva e cooperação. Recentemente, chegou-se ao consenso de que uma mistura sutil dos dois constructos é encontrada na maioria dos países: alguns relativamente mais individualistas e outros relativamente mais coletivistas. É importante observar que, na área de pesquisa revisada neste artigo, há relativamente poucas informações sobre as culturas meridionais – ou sobre as diferenças entre as culturas meridionais e setentrionais. Portanto, esta revisão focaliza principalmente as comparações entre as culturas ocidentais e orientais.

Questões-chave de pesquisa

1. O que define a competência social nas culturas ocidentais, orientais, setentrionais e meridionais?
2. De que forma as crianças e adolescentes reagem a seus pares que não se adaptam a normas culturais de competência social?
3. De que forma características individuais, interações e relacionamentos sociais, grupos e contextos culturais interagem para influenciar o desenvolvimento social?

Resultados de pesquisas recentes

Características individuais e interações

Temperamento. Definido em termos gerais, o temperamento é a base biológica da personalidade.⁴ As pesquisas sobre o temperamento que tende a apresentar comportamentos sociais de cautela, reticência e inibição, constataram que a prevalência desse constructo difere entre crianças e jovens do Leste da Ásia – por exemplo, na China e na Coréia do Sul – e do ocidente – por exemplo, na Europa Ocidental, no Canadá e nos Estados Unidos. O primeiro grupo demonstrou maior prevalência de comportamento cauteloso e inibido do que o segundo grupo.^{5,6,7,8,9} Em culturas ocidentais, que valorizam independência e assertividade, um comportamento socialmente inibido e reticente é considerado um reflexo de timidez, medo e incompetência social; no Leste da Ásia, onde as culturas são historicamente dominadas por filosofias confucionistas e taoístas, um comportamento social cauteloso e inibido é sinônimo de submissão, obediência, boas maneiras e, portanto, de maturidade social e realização.¹⁰

Comportamento pró-social. Em termos gerais, comportamentos pró-sociais – ajudar, partilhar, cuidar, e ter boas maneiras – aumentam ao longo da infância, embora o desenvolvimento e a prevalência de tais comportamentos variem entre as culturas.¹¹ Os pesquisadores constataram, por exemplo, que o comportamento pró-social, como observado entre colegas e nas interações pais-criança, é mais prevalente em meio a crianças pequenas do Leste da Ásia do que em crianças ocidentais. Pesquisadores sugerem que essa diferença resulta de ideologias coletivistas, comuns em culturas do Leste da Ásia. Em apoio a esse argumento, os pesquisadores relataram que mães chinesas de crianças em idade pré-escolar têm maior probabilidade do que mães euro-americanas de achar que seus filhos devem partilhar e ajudar outras crianças por razões sociais convencionais – por exemplo, para integrar-se ao grupo e funcionar bem na sociedade chinesa.¹²

Cooperação/competição. Enquanto a competição pode prejudicar a harmonia do grupo, a cooperação é necessária para manter os relacionamentos.¹³ Crianças de comunidades interdependentes são mais cooperativas e menos competitivas do que crianças de culturas ocidentais. No entanto, competição e cooperação parecem coexistir, independentemente do contexto cultural. Por exemplo, em países do Leste da Ásia, as crianças são mais cooperativas com seus amigos e sua família, mas são mais competitivas em contextos educacionais.¹⁴ Além disso, diferenças geracionais parecem existir em cada contexto cultural. Por exemplo, a terceira geração de americanos de origem mexicana é mais competitiva do que a segunda geração.¹⁵

Agressividade. As agressões físicas, verbais e relacionais foram identificadas como elementos distintos em muitas culturas e muitos países.^{16,17,18,19,20} Normalmente, a agressão física é considerada inaceitável pelos pais e, na maioria dos países, está associada à *rejeição* por parte dos colegas.^{21,22,16,23,24,25,8,26} No entanto, meta-análises têm demonstrado que contextos culturais caracterizados por valores coletivistas e confucionistas geralmente apresentam níveis *mais baixos* de agressividade em relação aos colegas, independentemente de seu tipo, do que as culturas ocidentais.²⁷

Retraimento social. Há um número crescente de evidências que mostram que o comportamento temeroso, cauteloso e inibido nas crianças pequenas prediz reticência e ansiedade social na primeira infância.⁹ Embora na América do Norte e no Leste da Ásia crianças pequenas inibidas corram maior risco de comportamento social reticente na idade pré-escolar, a prevalência desse comportamento é mais alta entre as crianças do Leste da Ásia do que entre as crianças ocidentais.²⁸ No ocidente, crianças pequenas são mais sociáveis – ou seja, amigáveis e extrovertidas – do que aquelas que vivem no Leste da Ásia.

Relacionamento entre colegas: amizade. A amizade muitas vezes é definida como uma relação estreita, mútua, diádica e voluntária. A natureza voluntária da amizade significa que as crianças são capazes de iniciar, manter e desistir de amizades que atendam às suas expectativas e/ou necessidades. Entretanto, a noção de que a amizade é um relacionamento voluntário e de livre escolha pode não existir em todas os contextos culturais.²⁹ Em determinadas culturas, as crianças raramente envolvem-se em amizades fora do núcleo familiar. Por exemplo, crianças maias, das comunidades tradicionais de Yucatec, passam a maior parte de seu tempo em companhia de sua família imediata ou expandida.³⁰

Sob a perspectiva ocidental, os pesquisadores argumentam que a amizade cumpre diferentes funções em diferentes momentos do desenvolvimento da criança.³¹ Por exemplo, as amizades de crianças pequenas servem para maximizar a excitação e diversão durante uma brincadeira e para ajudar na organização do comportamento. No entanto, são poucos os conhecimentos sobre o desenvolvimento das funções da amizade nos diferentes contextos culturais. Além disso, as funções e natureza da amizade parecem variar entre tais contextos. Em culturas nas quais a amizade é considerada um dos poucos relacionamentos que garantem o sucesso social, a intimidade e exclusividade devem ser tidas como os aspectos mais importantes da amizade.³² De acordo com essa ideia, pesquisadores constataram que a intimidade é mais importante na amizade entre crianças na Coreia do Sul e em Cuba, do que entre crianças da América do Norte.^{33,34}

Independentemente do contexto cultural, os indivíduos passam mais tempo com seus amigos do que com aqueles que não o são. Consequentemente, os amigos muitas vezes envolvem-se em um número maior de conflitos com seus pares do que com aqueles que lhes são estranhos ou são meros conhecidos.³⁵ Quando resolvidos adequadamente, os conflitos podem afetar o desenvolvimento de forma positiva.³⁶ Entretanto, conflitos são resolvidos de formas diferentes em cada contexto cultural. Pesquisadores relataram que a negociação é um elemento frequentemente utilizado para solucionar conflitos entre crianças ocidentais, enquanto que a ruptura parece ser favorecida nas culturas orientais.³⁷

Desde a tenra idade, a maioria das crianças estabelece amizades com aqueles que têm características observáveis semelhantes – tais como idade, sexo, etnia e tendências comportamentais. Mesmo crianças em idade pré-escolar são mais propensas a escolher parceiros de brincadeira que são semelhantes a elas em idade, sexo, etnia e comportamento.^{38,39}

O grupo: aceitação e rejeição pelos colegas.

As crianças pequenas que são socialmente aceitas em geral têm habilidade para estabelecer e manter relacionamentos positivos, e são consideradas cooperativas, sociáveis e sensíveis por seus colegas e professores. Essas constatações são encontradas em todos os contextos culturais: crianças amigáveis tendem a ser aceitas por colegas independentemente do contexto cultural; por outro lado, os pesquisadores constataram que crianças em idade pré-escolar, imaturas, socialmente incompetentes e agressivas são rejeitadas por seus colegas em todas as culturas.^{21,40,42,22,16,23,24,25,8,20,26}

Em contextos ocidentalizados, o retraimento social está associado à rejeição pelos colegas.^{40,22,43,44} No entanto, constatações de estudos *recentes* revelaram que o retraimento social está também associado à rejeição entre as crianças na Índia e na China industrializada.^{45,8} Assim sendo, os correlatos de aceitação e rejeição pelos colegas são aparentemente semelhantes em todas os contextos culturais. Agressividade e retraimento estão associados à rejeição, uma vez que o comportamento pró-social está vinculado à aceitação.

Lacunas de pesquisa

Como mencionado anteriormente, a convicção de que a abordagem ética é superior à abordagem êmica constitui um problema significativo para a pesquisa transcultural. Sob muitos aspectos, tal crença pode resultar da convicção paralela de que as medidas criadas em países ocidentais podem ser aplicadas de forma válida e confiável em diferentes países e contextos culturais. Para demonstrar a falácia desse argumento, nos referimos a um constructo de competência social específico da China: *Ren* ou tolerância. *Ren* é um constructo que estimula a harmonia no grupo. Quando as crianças pequenas chinesas utilizam o *ren* em resposta à animosidade dos colegas, elas rompem com seus colegas, e não disputam com eles.⁴⁶ Essa estratégia é diferente da evitação de problemas, uma vez que não reflete o objetivo de escapar da situação social ou de evitá-la: pelo contrário, o objetivo do *ren* é suscitar a moderação e a tolerância entre os colegas com os quais estão interagindo. Pesquisadores ocidentais podem negligenciar a convenção social do *ren* e, desse modo, interpretar e avaliar incorretamente o constructo da competência social na cultura chinesa.

Portanto, seria conveniente que os pesquisadores considerassem suas culturas de interesse e colaborassem com membros desses contextos para conceituar e definir operacionalmente a competência social. Ao longo do caminho, os investigadores devem considerar de que forma o constructo em questão pode ser definido em diferentes momentos do desenvolvimento, e de que forma evolui no curto e no longo prazo.

É preciso considerar também as subpopulações étnicas em sociedades multiculturais. Por exemplo, nos Estados Unidos, os números relativos às populações asiático-americanas e latino-americanas continuam a crescer. Alguns indícios sugerem que a população imigrante desses países tem valores semelhantes aos de seus compatriotas asiáticos e latinos não imigrantes.^{47,15} Para alguns jovens, no entanto, parece haver efeitos geracionais e de aculturação, segundo os quais as gerações mais jovens estão mais adaptadas à cultura ocidentalizada do que gerações

anteriores. Em suas avaliações da variabilidade transcultural ou transétnica, os pesquisadores deveriam analisar os efeitos da aculturação.

Conclusão

Em resumo, os pesquisadores ocidentais que têm interesse em estudos transculturais sobre o desenvolvimento social de crianças pequenas – e do desenvolvimento em termos gerais – deveriam incorporar a experiência de colaboradores provenientes de outros contextos culturais a seus programas de pesquisa: apenas por meio de conversas com seus colaboradores poderão compreender melhor os constructos realmente importantes para a vida das crianças e de seus pares.

Implicações para pais, serviços e políticas

Tendo em vista que a maioria dos habitantes do mundo não reside em países culturalmente “ocidentalizados”, um trabalho transcultural sobre o estudo do desenvolvimento social deve ser analisado com cautela. A partir de nosso exemplo de inibição ou reticência social, é possível começar a compreender que os comportamentos podem ter a mesma *forma* quando demonstrados em cenários transculturais, mas sua *função* varia de cultura para cultura. Em cada cultura, as crianças são moldadas pelo contexto físico e social no qual vivem; por costumes culturalmente regulados e práticas parentais; e por sistemas de crenças baseados na cultura. Portanto, o “significado” psicológico atribuído a determinado comportamento social é, em grande parte, uma função do nicho ecológico dentro do qual é produzido. Enfim, seria mais sensato que a comunidade internacional de estudiosos do desenvolvimento infantil não generalizasse a outras culturas as teorias de desenvolvimento social normal e anormal específicas de seu próprio contexto cultural.

Estas afirmações são relevantes também no que diz respeito às políticas e à “tradução”. Profissionais como psicólogos, agentes sociais e professores devem começar a compreender que a normalidade é definida em termos culturais. Os critérios para o diagnóstico psiquiátrico e psicológico devem considerar valores culturais diferentes. Se tais critérios não são culturalmente sensíveis, muitas dificuldades podem surgir quando a criança é obrigada a comportar-se de determinada forma por seus pais imigrantes e quando esse comportamento é considerado inadequado ou anormal pela comunidade cultural ampliada. Assim sendo, os formuladores de políticas e profissionais devem compreender a importância das normas culturais ao interpretar os

significados de comportamentos sociais. Além disso, compreender que o contexto cultural influencia o desenvolvimento social pode ajudar comunidades anfitriãs a desenvolver fontes de informação – e possíveis intervenções – para pais (e crianças) cujas crenças podem colocar as crianças em risco de rejeição, exclusão, discriminação e vitimização por membros da comunidade ou do país que os recebe.

Referências

1. Matsumoto D. *Culture and modern life*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co; 1997:5.
2. Whiting J, Child IL. *Child training and personality: a cross-cultural study*. New York, NY: Yale University Press; 1953.
3. Bornstein M. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991.
4. Goldsmith H, Buss A, Plomin R, Rothbart MK, Thomas A, Chess S, Hinde RA, McCall RB. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development* 1987;58(2):505-529.
5. Broberg A, Lamb M, Hwang P. Inhibition: Its stability and correlates in sixteen- to forty-month-old children. *Child Development* 1990; 61:1153-1163.
6. Chen X, Hastings PD, Rubin KH, Chen H, Cen G, Stewart SL. Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology* 1998;34(4):677-686.
7. Fox NA, Henderson HA, Rubin KH, Calkins SD, Schmidt LA. Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development* 2001;72(1):1-21.
8. Prakash K, Coplan RJ. Socioemotional characteristics and school adjustment of socially withdrawn children in India. *International Journal of Behavioral Development* 2007;31(2):123-132.
9. Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD. Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 2002;73(2):483-495.
10. King AYC, Bond MH. The Confucian paradigm of man: A sociological view. In: Tseng W, Wu DYH, eds. *Chinese culture and mental health*. Orlando, FL: Academic Press; 1985:29-46.
11. Benenson JF, Markovits H, Roy R, Denko P. Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(2):116-121.
12. Cheah CSL, Rubin KH. European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice* 2003;3(1):1-21.
13. Schneider BH, Woodburn S, del Toro MPD, Udvari SJ. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly* 2005;51(2):163-191.
14. Kim U, Triandis H, Kâğıtçibasi Ç, Choi S, Yoon G, eds. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1994.
15. Knight G, Kagan S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third-generation Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1977;8(3):273-284.
16. French D, Jansen E, Pidada S. United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development* 2002;73(4):1143-1150.
17. Lagerspetz K, Björkqvist K, Peltonen T. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 1988;14(6):403-414.

18. Nelson DA, Nelson LJ, Hart CH, Yang C, Jin S. Parenting and Peer-Group Behavior in Cultural Context. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:213-246.
19. Owens LD. Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling* 1996;6:45-55.
20. Tomada G, Schneider BH. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology* 1997;33(4):601-609.
21. Attili G, Vermigli P, Schneider BH. Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development* 1997;21(2):277-288.
22. Cillessen AH, Van Ijzendoorn HW, Van Lieshout CF, Hartup WW. Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development* 1992;63(4):893-905.
23. Hart C, Yang C, Nelson L, Robinson CC, Olsen JA, Nelson DA, Porter CL, Jin S, Olsen SF, Wu P. Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(1):73-81.
24. Hatzichristou C, Hopf D. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 1996;67(3):1085-1102.
25. Kerestes G, Milanovic A. Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology* 2006;47(6):477-483.
26. Xu Y, Farver JM, Schwartz D, Chang L. Social networks and aggressive behavior in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 2004;28(5):401-410.
27. Bergeron N, Schneider B. Explaining Cross-National Differences in Peer- Directed Aggression: A Quantitative Synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(5):116-137.
28. Chen X, Rubin KH, Li B, Li D. Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 1999;23(1):199-223.
29. Krappmann L. Amicitia, drujba, shin-yu, philia, Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:19-40.
30. Gaskins S. The cultural organization of Yucatec Mayan children's social interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:283-309.
31. Parker JG, Gottman JM. Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: Bernt TJ, Ladd WG, eds. *Peer relationships in child development*. Oxford England: John Wiley & Sons; 1989:95-131.
32. Triandis H, Bontempo R, Villareal MJ, Asai M, Lucca N. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(2):323-338.
33. French DC, Lee O, Pidada S. Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. Youth: Exclusivity, Intimacy, Enhancement of Worth, and Conflict. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:379-402.
34. González YS, Moreno DS, Schneider BH. Friendship Expectations of Early Adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2004;35(4):436-445.
35. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 1995;117(2):306-347.
36. Hartup WW, Laursen B. Conflict and context in peer relations. In: Hart C, ed. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press; 1993:44-84.

37. French DC, Pidada S, Denoma J, McDonald K, Lawton A. Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. *Social Development* 2005;14(3):458-472.
38. Howes C, Wu F. Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development* 1990;61(2):537-541.
39. Kao G, Joyner K. Do Race and Ethnicity Matter among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends. *Sociological Quarterly* 2004;45(3):557-573.
40. Casiglia A, LoCoco A, Zappulla C. Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology* 1998;34(4):723-730.
41. Chang L. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development* 2003;74(2):535-548.
42. Chen X, Liu M, Rubin KH, Cen G, Gao X, Li D. Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development* 2002;26(2):128-136.
43. Rubin KH, Chen X, Hymel S. Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly* 1993;39(4):518-534.
44. Schaughency E, Vannatta K, Langhinrichsen J, Lally C, Seeley J. Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1992;20(3):317-326.
45. Chen X, Cen G, Li D, He Y. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development* 2005;76(1):182-195.
46. Xu Y, Farver JM, Chang L, Yu L, Zhang Z. Culture, Family Contexts, and Children's Coping Strategies in Peer Interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:264-280.
47. Chen X, Tse, HC. Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology* 2008;44(4):1184-1189.