

ПОЗИТИВНИТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КАТО КЛЮЧОВ ЕЛЕМЕНТ  
НА ПСИХОЛОГИЧНИЯ КАПИТАЛ

Даниела Митева

Позитивната психология е наука, която изследва характеристиките на здравата личност и контекстуалните условия за нейното оптимално развитие и функциониране. Централни понятия в тази изследователска област са психологичното благополучие и психологичният капитал.

**Психологично благополучие**

Съвременните схващания за психологичното благополучие предоставят обширна концептуална рамка, в която се очертават две основни линии – т.нар. хедонистичен и евдемоничен подход.

В рамките на хедонистичната традиция се изследва субективното благополучие. Според широкоприета съвременна концептуализация конструктът представлява субективна оценка на преживяванията на позитивен афект, негативен афект и удовлетвореност от живота (Pavot & Diener, 2004).

От евдемонична гледна точка психологичното благополучие се разглежда като удовлетворяване на вътрешно присъщите на индивида потребности от автономия, компетентност и свързаност с другите (Ryan & Deci, 2001), оптимално функциониране (Ryff, 1989), повишаване на психологичната комплексност (Csikszentmihalyi, 2003).

След няколко десетилетия на прогрес хедонистичните и евдемоничните интерпретации на добрия и пълноценен човешки живот изглеждат непротиворечиви и взаимодопълващи се. Ryan и Deci (2001) обобщават, че психологичното благополучие е комплексен феномен, който включва хедонистичното и евдемоничното като различни, но припокриващи се начини на разбиране. Според Tugade, Fredrickson и Feldman Barrett (2004) позитивните емоционални състояния са важни както сами по себе си, така и поради това, че правят възможен психологичния растеж. Чиксентмихали и неговите колеги откриват в своите изследвания, че когато човек възприема живота си като изпълнен със смисъл, умее и да извлича от своите преживявания повече позитивни емоции и удовлетвореност (Csikszentmihalyi, 2003).

**Психологичен капитал**

В концепцията си за психологичен капитал Чиксентмихали заимства от икономиката понятието

This paper presents the positive relationships as a key element of psychological capital, which in turn is one of the major sources of psychological well-being. Psychological well-being is a complex construct that concerns optimal experience and functioning. In the present paper we review the major perspectives on the positive relationships such as need to belong, attachment, affective quality of relationships (intimacy, empathy, warmth), social support, reciprocity, and analyze the way positive relationships enhance versus undermine psychological well-being. The scientific research into the field of the psychological capital and well-being, and the application of its results in practice could lead to long-term benefits of individuals and society.

за капитал, дефинирано като „ресурс, изтеглен от потреблението и предназначен за бъдещи очаквания”. Според него феноменът може да се приложи към личността, ако се замени икономическият ресурс с психологичен. Най-ценният психологичен ресурс на човека е неговата психична енергия, която, както всички ресурси, може да бъде използвана за различни цели. Тя може да бъде инвестирана в дейности, които осигуряват бъдещи ползи, или да бъде неефективно използвана за дейности, които носят незабавно удовлетворение, но не спомагат за дългосрочния личностен растеж.

Начинът, по който индивидът използва своята психична енергия, определя обхвата и качеството на неговия психологичен капитал. Лесният избор на приятни дейности, пасивни развлечения и консуматорско поведение не води до позитивни промени, повишаване на умствената комплексност, формиране на нови когнитивни или поведенчески умения. Консумираната по този начин психична енергия не осигурява бъдеща възвръщаемост; нещо повече – възвръщаемостта намалява с времето, а човек се чувства все по-отегчен и апатичен. Обратно, заниманията със свободно избрани продуктивни дейности (хоби, спорт, овладяване на знания и умения, помагане на другите, социална активност) осигуряват бъдеща психологична възвръщаемост

и повече радост и удовлетвореност от живота (Csikszentmihalyi, 2003).

Операционално психологичният капитал може да бъде дефиниран като позитивно психологическо състояние на формиране, поддържане и повишаване на система от ресурси на личността (личен контрол, автономия, компетентност, Аз-ефикасност, позитивни очаквания за бъдещето, избор на цели и упоритост в преследването им, устойчивост и др.) и на нейните социални контексти (позитивни междуличностни взаимоотношения и позитивни социални институции). Изследването на ресурсите, с които индивидът разполага и които може да използва, за да постига самоосъществяване и растеж, заема централно място в парадигмата на позитивната психология.

### **Позитивни взаимоотношения**

Позитивните взаимоотношения представляват ключов елемент на психологичния капитал и мощен ресурс за психологично благополучие. Човешката мотивация е предимно социална, а стремежът на хората да изграждат и поддържат близки, трайни и взаимно удовлетворяващи междуличностни взаимоотношения е универсална и фундаментална психологична потребност.

Двете гледни точки към психологичното благополучие – хедонистичната и евдемоничната, се сближават в схващането, че една от най-ярките характеристики на щастливия и самоосъществен човек е качеството на неговата връзка с другите. Хората се чувстват и функционират най-добре в социални контексти, в които дават и получават емоционална близост, социална подкрепа, преживяват чувства на принадлежност, приемане, разбиране, сигурна привързаност. Освен източник на афективна сигурност социалните контексти са хранителна среда за формиране и развитие на евдемонични и просоциални атитюди с дългосрочно действие.

Според Bradburn (1969) хората, които имат повече възможности за удовлетворяващи социални преживявания, са по-щастливи, докато тези с по-ограничени възможности за социални контакти и взаимодействия преживяват повече негативен афект. Ryff включва в своя евдемоничен модел на психологичното благополучие наличието на „качествена връзка с другите, топли, изпълнени с доверие и любов междуличностни взаимоотношения и чувство за принадлежност” (Ryff & Singer, 1998). Ryan и Deci определят потребността от свързаност с другите като една от базисните психологични потребности, ултимативно необходими за психологичното благополучие (Ryan & Deci, 2001). Чиксентмихали подчертава важността на взаимоотношенията: „Силните ефекти на общуването

върху качеството на преживяванията показват, че да се инвестира психична енергия във взаимоотношенията е добър начин за подобряване на живота” (Csikszentmihalyi, 1997).

В съвременната психологическа литература са дискутирани няколко важни теми в областта на взаимоотношенията: потребността от принадлежност, привързаността, афективното качество на взаимоотношенията (близост, емпатия, топлина), социалната подкрепа, реципрочността.

Близките взаимоотношения правят възможно удовлетворяването на дълбоката психологична потребност от принадлежност. Хората търсят чести и позитивни взаимодействия в контекста на дългосрочни, стабилни и грижовни взаимоотношения. Чувството за принадлежност има разнообразни и силни ефекти върху емоционалните и когнитивните процеси, поведенческите реакции, здравето и психологичното благополучие. Много от емоционалните проблеми, като тревожност, депресия, самота, са резултат от неудовлетворена потребност от принадлежност. Потребността от принадлежност повлиява и поведението: дефицитите могат да водят до разнообразни поведенчески патологии от разстройства на храненето до самоубийство. Голяма част от невротичните, неадаптивни и деструктивни поведения изглежда отразяват отчаяни опити за установяване или поддържане на взаимоотношения или силна фрустрация и чувства на безсмисленост и празнота, когато потребността от принадлежност не е удовлетворена (Baumeister & Leary, 1995).

Стремежът към междуличностна привързаност е един от най-широкообхватните и интегративни конструкти за разбиране на човешката природа. Според Bowlby привързаността е „предразположеността на човешките същества да създават силни емоционални връзки с отделни други” (Bowlby, 1977, с. 201, цит. по Bartholomew & Horowitz, 1991). В последните десетилетия се изследват връзките между ранната детска привързаност и социалната и емоционалната адаптация през цялостната продължителност на живота. Bowlby идентифицира две ключови свойства на привързаността: „а) дали фигурата на привързаността е възприемана като отзивчива на исканията за подкрепа и защита; б) дали Азът е възприеман като такъв, спрямо който всеки, и в частност фигурата на привързаността, е вероятно да реагира отзивчиво” (Bowlby, 1973, с. 204, цит. по Bartholomew & Horowitz, 1991). Първото се отнася до вътрешните репрезентации на детето за другите; второто – до представите за себе си. Тези вътрешни репрезентации или “работни модели” в хода на развитието се превръщат в „система от очаквания и характерни поведения, която става устойчиво формиране и започва да определя стила на междуличностните отношения” (Величков,

2006). Когато в резултат на повтарящ се в ранните взаимоотношения опит на отзивчивост, надеждност, адекватно обгрижване от страна на значимите фигури детето формира система от очаквания за сигурност, любов и доверие, то може безопасно да опознава и разширява своя свят: “Семейната сигурност на ранните етапи – пише Ainsworth – формира базата, която индивидът може да започне постепенно да напуска, формирайки нови умения и интереси в други области” (цит. по Bretherton, 1992). Този проактивен когнитивно-поведенчески модел се генерализира до т. нар. сигурен стил на привързаност. Обратно, негативният ранен опит допринася за формиране на несигурни стилове на привързаност – тревожно-амбивалентен и отбягващ. Тревожно-амбивалентният стил е резултат от непоследователно родителско поведение, което предизвиква реакции на тревожност и страх от раздяла. Отбягващият стил възниква при последователно отношение на пренебрегване, което може да доведе до регулация на негативните емоции чрез потискане на болезнените спомени от взаимоотношения в миналото, избягване на емоционална близост и отхвърляне на потребността от взаимоотношения.

Hasan и Shaver разширяват работата върху привързаността на основата на базисния принцип на теорията, подчертаван от нейните класици Bowlby и Ainsworth, че взаимоотношенията на привързаност продължават да бъдат важни през цялостната продължителност на живота. Авторите прилагат трикатегориалния модел на ранната привързаност на Ainsworth към взаимоотношенията между възрастни (Hasan & Shaver, 1987).

Bartholomew и Horowitz (1991) прецизират трикатегориалния модел на стиловете на привързаност. Те твърдят, че отбягващият стил не е единична категория: в него са скрити два концептуално различни патерна на отбягване при възрастните. Отбягващите индивиди могат да преживяват дистрес и дискомфорт, когато стават твърде близки с някого, или да отказват да преживяват дистрес и да омаловажават своите потребности от близост и привързаност. На основата на идеята за работните модели, които се различават по две дименсии – за себе си и за другите, Bartholomew и Horowitz създават четирикатегориален модел на привързаността. Двете ортогонални дименсии – Аз и Другият, всяка с по две нива – позитивен/негативен Аз и позитивен/негативен Друг, определят четири стила на привързаност: сигурен, свръхангажиран, отхвърлящ и страхуващ се. Сигурният стил от този модел е аналогичен на едноименния стил от трикатегориалния модел. Тези индивиди поддържат позитивни модели за себе си и на другите. Те са склонни да търсят близост и същевременно са автономни;

вярват, че са достойни за любов и очакват, че другите хора като цяло са приемащи и отзивчиви. Свръхангажираният стил на привързаност, който концептуално съответства на тревожно-амбивалентния стил, представлява комбинация от негативен модел за себе си и позитивен за другите. Тези индивиди демонстрират висока тревожност от раздяла, но не и отдръпване от другите – те се стремят да спечелят одобрението им, за да повишат себеприемането си. Отхвърлящият стил е формиран от позитивен модел за себе си и негативен за другите: тези индивиди са убедени в това, че са ценни и достойни за любов, но имат негативна диспозиция към другите хора. Те демонстрират ниска тревожност от раздяла и висока степен на отдръпване от другите; чрез избягване на близки взаимоотношения и поддържане на независимост и неуязвимост се предпазват от разочарования. Индивидите със страхуващ се стил на привързаност имат негативни модели както за себе си, така и за другите – те се характеризират с висока степен на тревожност от раздяла и на отдръпване. Чрез избягване на близки взаимоотношения тези хора се предпазват от очакваното отхвърляне от другите. Последните два стила – отхвърлящ и страхуващ се – кореспондират с отбягващия стил от модела на Hasan и Shaver (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Стиловете на привързаност обясняват индивидуалните различия в социалните и междуличностните взаимоотношения по-късно в живота: как се инициират и поддържат, защо се разпадат или устояват на предизвикателствата. Изследвания на стиловете на привързаност допринасят за разбиране на процесите, които протичат във взаимоотношенията, и за някои важни за психологичното благополучие последствия. Вариациите на самооценката и чувството за лична ценност могат да бъдат функция на устойчиви индивидуални различия в стила на привързаност или на преживяванията на привързаност в конкретно взаимоотношение. Позитивното или негативно отношение към себе си е присъщо свойство на стила на привързаност. Индивидите със сигурен и отхвърлящ стил на привързаност, които поддържат позитивен модел на Аза, притежават по-висока самооценка в сравнение със свръхангажираните и страхуващите се, които имат негативен модел. Но самооценката може и да флукутира в зависимост от определени феномени на взаимоотношенията, като доверие в позитивното отношение на партньора, чувства на любов или преживяване на ревност. Обратната връзка от партньора е мощен източник за заключения относно себе си и корекции на представите за себе си. Реакциите на обратната връзка от партньора е твърде различна в зависимост от стила на привързаност (Broemer & Blumle, 2003).

Стиловете на привързаност влияят върху оптимистичните и песимистичните очаквания. Както сигурната привързаност, така и оптимизмът са вътрешни ресурси, които помагат на човек да оценява позитивно стресиращите преживявания и да се справя конструктивно, докато несигурната привързаност и песимизмът са разглеждани като рискови и неадаптивни личностни характеристики. Индивидите със сигурна привързаност са предразположени към оптимистични очаквания за саморегулация, за намеренията на другите, за Аз-ефикасност, а несигурната привързаност е свързана с по-голям песимизъм (Heinonen, Riddknen, Keltikangas-Jdrvinen & Strandberg, 2004).

Стиловете на привързаност са свързани със съществени различия в регулирането на позитивния и негативния афект. Индивидите със сигурна привързаност извличат от паметта си повече положителни спомени и приписват по-специфични и нестабилни причини на отрицателните събития; индивидите с тревожна привързаност извличат повече негативни спомени и приписват глобални и стабилни причини на негативните събития; при отбягващите индивиди причинните атрибуции не се влияят от афекта, тъй като той остава изолиран от когнитивната преработка (Heinonen et al., 2004).

Много изследвания потвърждават връзката между сигурната привързаност и психологичното благополучие. Хората със сигурна привързаност са открити и уверени в себе си, имат по-висока самооценка, склонни са да усвояват нови умения и да укрепват автономията си, преживяват по-слаба враждебност към хора от други групи, проявяват повече емпатия и разчитат на повече социална подкрепа, докато несигурните стилове на привързаност са свързани с повишена уязвимост към психологични и поведенчески проблеми (Ryff & Singer, 2000).

Във връзка с психологичното благополучие са изследвани и близостта, любовта, междуличностното привличане, емпатията, интимността, връзката между родители и деца. Както в първите мигове на живота, така и в хода на развитието през детството, юношеството и зрелостта „установяването на близост с други хора и търсенето на защита от тях и чрез тях е дълбока психологическа потребност” (Величков, 2006). Качеството на взаимоотношенията, а не техният брой прогнозира психологичното благополучие: хората преживяват в по-голяма степен позитивен афект и жизненост, когато се чувстват разбирани, ангажирани в смислено общуване и се забавляват в компанията на другите (Ryan & Deci, 001).

Емоционалните състояния – позитивни и негативни – са изключително чувствителни към социалния и междуличностен контекст. Компанията на

близки хора повишава непосредственото щастие, докато самотата го намалява. Като цяло, щастие е силно свързано с екстравертиран жизнен стил, особено при младите хора, за които е много важно да не са сами, за да се чувстват щастливи (Csikszentmihalyi & Hunter 2003).

За повечето хора най-значимото близко взаимоотношение е бракът. За да повишават щастие, взаимоотношенията в брака трябва да съдържат значително повече позитивни чувства и взаимодействия, отколкото негативни. В свое изследване върху удовлетвореността от брака Gottman намира, че брачните партньори, които имат приблизително равен брой позитивни и негативни взаимодействия, възприемат своя брак като по-неудовлетворяващ. Според т. нар. Готманово съотношение са необходими пет или шест позитивни взаимодействия на всяко негативно, за да бъде възприеман бракът като удовлетворяващ (Gottman, 1994, цит. по Diener & Oishi, 2005).

Социалната подкрепа е ключов компонент на взаимоотношенията, която има добре изследвано влияние върху здравето и психологичното благополучие. Социалната подкрепа включва емоционална подкрепа, одобрение, информационна помощ, комфорт и лоялност от значими социални партньори, предимно членове на семейството и близки приятели, както и съседи и колеги. Първоначалните изследвания акцентират върху обективни характеристики на социалната подкрепа, като размер и плътност на социалната мрежа и честота на контактите с роднини и приятели. Следващите изследвания разработват по-субективни и функционални аспекти на социалната подкрепа, като перцепциите, че човек е емоционално и инструментално подкрепян от другите, както и ролята на социалната подкрепа в стреса и копинга, в семейните взаимоотношения, физическото здраве и личностното развитие. За да има благоприятни последиствия, социалната подкрепа трябва да осигурява чувство за принадлежност и близост и да помага на индивидите да бъдат по-компетентни и ефикасни (Ryff & Singer, 2000). Социалната подкрепа е предиктор на дългосрочни психосоциални последиствия: перцепции за физическо здраве (Hale, Hannum & Espelage, 2005), депресивни симптоми, социално функциониране и удовлетвореност от живота (Sherman, Shumaker, Rejeski, Morgan, Applegate & Ettinger, 2006).

Взаимността играе роля в такива междуличностни и социални процеси като даването и получаването на любов, нежност, подкрепа и внимание в интимните взаимоотношения, присъства в приятелството, взаимоотношенията между професионалист и клиент, между колеги, между индивид и организация. Според Buunk и Nauta благоприятните

последствия на позитивните взаимоотношения за психологичното благополучие варират според степента, до която човек ги намира за взаимни. Авторите застъпват неодарвинисткото становище, че механизмът на реципрочността представлява еволюционната основа на алтруизма. Според теорията за реципрочния алтруизъм просоциалните и алтруистичните поведения ще се поддържат и ще бъдат адаптивни, само когато са взаимни. Реципрочните взаимоотношения са свързани с по-високи нива на психологично благополучие, докато липсата на възприемана реципрочност – с по-ниски нива. Не само даването на повече подкрепа от получаваната, но и получаването на повече, отколкото хората желаят и могат да дадат, може да провокира негативни чувства. Хората не харесват да се чувстват както подценени, така и задължени, и полагат усилия да възстановят взаимността във взаимоотношенията си, когато тя е нарушена. Липсата на реципрочност е свързана с разнообразни последствия за психичното здраве, включително бърнаут, самота, неудовлетвореност от брака, депресия, разводи, като тези ефекти са независими от други фактори като възнаграждения, самооценка, възприемани стресори в работата, продължителност и тип на взаимоотношенията (Buunk & Nauta, 2000).

Много изследвания установяват важни връзки на позитивните взаимоотношения с психологичното благополучие: най-щастливите млади възрастни са тези, които се чувстват удовлетворени в любовта; хората, които имат близки взаимоотношения, се справят по-добре със стреса; нивата на психологично благополучие са по-високи, когато семействата и приятелите подкрепят целите на индивида чрез чести поведения на заинтересованост, предлагане на помощ и насърчаване; социалната свързаност и подкрепа се асоциират с по-добра имунна защита и по-ниски нива на стресови хормони; студенти, сред чиито ценностни приоритети доминират повече високи доходи, професионален успех и престиж, отколкото близки приятелства и брак, са два пъти по-предразположени да описват себе си като умерено или напълно нещастни в сравнение със своите колеги; липсата на социална подкрепа е свързана с по-голяма вероятност за преждевременна смърт; хората преживяват повече позитивни емоции, когато са с други хора, и се успокояват, когато споделят неприятните си преживявания (Myers & Diener, 1995, Myers, 1999, Diener & Oishi, 2005). От друга страна, конфликтите, враждебността, липсата на социална подкрепа и емоционална близост могат да имат психосоматични и психопатологични последствия. Установено е нарушено когнитивно функциониране при хора, които са отхвърлени от групата, и отрицателни корелационни връзки на самотата с позитивния афект и

удовлетвореността от живота (Ryan & Deci, 2001). Дисфункционалните бракове и брачните конфликти имат разнообразни негативни последствия върху физическото здраве и могат да допринасят за нездравословни поведения като тютюнопушене, пасивен начин на живот, лоши хранителни навици, поведенчески патерн тип А (Ryff & Singer, 2000).

### **Позитивните взаимоотношения като основа за формиране на психологичен капитал в индивидуалното развитие**

Семейството и училището като ключови социализационни агенти имат забележителен потенциал за преживяване на психологично благополучие и за формиране на психологичен капитал в детството и юношеството, а позитивните взаимоотношения с връстниците са основен източник на емоционално благополучие и социална компетентност в първите две десетилетия на жизнения път.

*Семейство.* Според Чиксентмихали семейството има основна роля в създаването на психологичен капитал у детето, който ще бъде основата за неговото бъдещо позитивно развитие и психологично благополучие (Csikszentmihalyi, 2003). Близостта, сигурността и доверието във взаимоотношенията с родителите са свързани с по-добро психологично приспособяване и справяне със стреса, докато отхвърлящото, пренебрегващо, непоследователно и наказващо родителство е свързано с проблематично приспособяване (Power, 2004). Юношите, които поддържат удовлетворяващи емоционални връзки с родителите си, имат по-високи нива на субективно благополучие (Trzcinski & Holst, 2006). Изследване в наши условия също потвърждава, че психичната близост в семейството е свързана с позитивна жизнена нагласа и самоуважение, а отчуждението от родителите е основен фактор за депресивни преживявания при юношите (Калчев, 1996).

Сред основните фактори за позитивното развитие на личността в юношеството е сигурната привързаност, която се изгражда през детството и по-късно се генерализира до други фигури и взаимоотношения. При липсата на силно стресиращи преживявания постепенното нарастване на зрелостта и опита в нови взаимоотношения води до нарастване на сигурността, като вътрешните модели стават по-кохерентни и интегрирани и се развиват умения за заемане на гледната точка на другите. Така юношата става способен за поддържане на взаимоотношения на взаимно уважение и зачитане със своите родители, при това без да се избягват несъгласия, спорове или дори конфликти.

Юношите със сигурна привързаност демонстрират по-висока самооценка и доверие в себе си, по-конструктивно решаване на проблеми, емоционална саморегулация, социална компетентност, по-

добро справяне със стреса и овладяване на средата (Matheson, Kelly, Cole, Tannenbaum, Dodd & Anisman, 2005). Обратно, ненадеждните, хаотични и непоследователни взаимоотношения в семейството могат да доведат до неоптимални модели на Аза, другите и света, до негативни очаквания и атитюди. Несигурната привързаност има негативно влияние върху самооценката и мотивацията за постижения, приспособяването и социалното развитие (Zsolnai, 2002) и е свързана с несъгласуваност между поведението и емоциите, по-ниски социални умения и делинквентност (Allen, Marsh, McFarland, McElhaney, Land, Jodl & Peck, 2002; Soares, Lemos & Almeida, 2005). Изследване на връзките между стила на привързаност (сигурен срещу несигурен) и интернализирани и екстернализирани проблеми при юношите показва, че съществува значима връзка между несигурната привързаност и интернализираните проблеми (депресия, тревожност) (Rönnlund & Karlsson, 2006). Юношите с несигурен стил на привързаност показват много от индикаторите на депресия, психологичен дистрес, ниска самооценка и трудности в емоционалната регулация, влошаване на училищните постижения и социалните връзки, физическото здраве и общото функциониране; по-склонни са към употреба на психоактивни вещества, към хранителни и личностни разстройства (Herring & Kaslow, 2002; Matheson et al., 2005).

Родителската подкрепа, която някои изследователи намират за най-силния предиктор на удовлетвореността от живота при юношите (Mcknight, Huebner & Suldo, 2002), подпомага чувството за възприемана компетентност, адаптивните копинг стратегии и като цяло – психологичното приспособяване (Holahan, Valentiner & Moos, 1995). Родителската включеност, дефинирана като активни поведения и практики, насочени към образованието на децата, е свързана с важни мотивационни конструкции, като училищен ангажимент, автономна мотивация, възприемана компетентност, възприеман контрол, саморегулация, цели за овладяване (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Перцепциите на юношите за родителската включеност са свързани с индикатори на интернализацията на образователните ценности (отделено за училищните задачи време, позитивни нагласи към училището, образователни аспирации). Ценностите на родителите относно образованието на техните деца имат силна връзка с мотивацията и компетентността. Когато родителите реагират на постиженията с насърчаване и похвала, учениците е вероятно да са автономно мотивирани, да имат висока възприемана академична компетентност и да определят по-висок приоритет на своите академични умения, усилия и постижения. Gonzalez-

DeHass и др. изследват дали включеността на родителите (помощ при домашната работа, заинтересованост от училищните програми и извънучилищните събития, информиране за училищния успех, обсъждане на училището, актуалните събития или проблеми) е прогностична за ориентиран към овладяване подход към ученето при юноши. Те намират, че тези родителски поведения са позитивно свързани с ориентацията към овладяване, възприемана автономия и компетентност, интернализация на ценностите (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Наши изследвания при ученици в VIII клас показват, че включеността на майката корелира умерено и позитивно със субективна жизненост, а включеността на бащата – с автономна регулация на учебното поведение (Митева, 2007а; Митева, 2007б).

Едновременно с поддържането на свързаността с родителите в юношеството започва тенденция към намаляване на зависимостта от авторитетите от детството и придвижване към по-голяма автономия. Дименсиите на родителството „любов-приемане” и „подкрепа на автономията” се допълват взаимно и подпомагат разрешаването на двойствената задача за развитие на емоционална, когнитивна и поведенческа автономия при едновременно поддържане на удовлетворяващи взаимоотношения. Намирането на баланс между свързаността и автономията е задача на развитието, тясно свързана с психологичното благополучие в юношеството и зрелостта, и се приема като оптимално психологично състояние (Deci & Ryan, 2000; Imamoglu, 2003; Bell & Bell, 2005).

Подкрепата на автономията е мощен междуличностен ресурс на семейството. До степента, в която родителите осигуряват семеен контекст, в който децата са насърчавани да мислят самостоятелно и да приемат различността на другите, децата развиват умения за автономни действия и за овладяване на средата (Bell & Bell, 2005). Подкрепата на автономията от родителите е позитивно свързана с просоциалното поведение (Gagne, 2003). Grolnick и Ryan намират, че родителската подкрепа на автономията (дефинирана като насърчаване на самоинициативата и избора, независимото решаване на проблеми и участие във вземането на решения) е позитивно свързана с автономни форми на регулация на децата в училище и с тяхното академично представяне (Grolnick & Ryan, 1989). По-пълната интернализация на училищните ценности е позитивно свързана с перцепциите на децата за техните родители като загрижени и подкрепящи автономията (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan & Deci, 1991); средните и ниските нива на контрол (например при избора на приятели и извънучилищни дейности) са свързани с по-

адаптивни модели на психологично приспособяване и функциониране (Hasan & Power, 2002), а степента, в която родителите позволяват на децата си независими избори и решаване на проблеми, позитивно корелира с автономна саморегулация, оценявана от учителите компетентност и приспособяване и академичните постижения на децата (Grolnick & Ryan, 1989). Родителската подкрепа на автономията е свързана позитивно с оптимизма и негативно с песимизма и депресивните симптоми (Mcknight et al., 2002; Hasan & Power, 2002).

Изследвания на връзките между характеристиките на семейната среда и самодетерминацията в учебната дейност подкрепят теоретичните допускания на Deci и Ryan. Автономната мотивация е свързана със сигурна привързаност (Soares et al., 2005) и подкрепящ автономията родителски стил (Muller & Louw, 2004; Ryan & Deci, 2000). Намерено е, че условната родителска любов, която противопоставя потребностите от автономия и свързаност, води до преживявания на гняв и негодувание към родителите (Deci & Ryan, 2000).

Подкрепата на автономията от родителите не може да бъде разглеждана като източник на благоприятни последици, без да се има предвид родителският контрол. Авторитетните родители използват и двете стратегии: те са топли, подкрепящи, комуникативни и чувствителни към потребностите на своите деца и едновременно с това упражняват твърд, последователен и умерен контрол и внимателна супервизия (Luthar, 2006). Авторитетният родителски стил, при който има баланс на контрол и топлота, повишава приспособяването, академичните постижения и психосоциалната зрялост (Petersen, 1988). Юноши, чиито родители упражняват умерен контрол при наличие на включеност, са с преобладаващо интернален локус на контрола, докато юноши, към които се прилага контрол без включеност, са повече екстернално ориентирани (Gonzalez-DeHass et al., 2005). По-високи оценки на удовлетвореността от живота си дават юноши, чиито родители едновременно насърчават тяхната автономия и осъществяват последователна супервизия (Mcknight, Huebner & Suldo, 2002).

Докато оптималният родителски контрол, характерен за авторитетните родители, осигурява удовлетворяването на психологичните потребности от свързаност, компетентност и автономия, авторитарните родители ценят на първо място подчинението и не поощряват автономията (Gurland & Grolnick, 2005). Този тип контрол е дефиниран в теорията за самодетерминацията като: прилагане на натиск за насочване на децата към определени резултати; регулиране на детското поведение с директиви, инструкции, дисциплина и ограничение; прилагане на наказания при неуспех.

Изследователите са съгласни, че свръхконтролиращото или свръхзакрилящото родителство обезкуражава, демотивира и води до незряло и зависимо поведение (Power, 2004). Родителският свръхконтрол е негативно свързан с ефективното справяне (Power, 2004), Аз-ефикасността (Oliver & Paull, 2005), възприеманата компетентност, автономия и саморегулация (Fei-Yin, Kenney-Benson & Pomerantz, 2004; Gurland & Grolnick, 2005) и може да води до слабо приспособяване, песимизъм и депресивни симптоми (Hasan & Power, 2002), депресия (Oliver & Paull, 2005).

Конфликтът между потребностите от свързаност и автономия може да доведе до афективно отдръпване на юношите от техните родители. Феноменът, наречен „емоционална автономия“, се отнася до индивидуация, независимост, деидеализация на родителите. Емоционалната автономия е негативно свързана със самооценката, психологичното приспособяване и удовлетвореността от живота (Chang, McBride-Chang, Stewart & Au, 2003). Качеството на взаимоотношенията с родителите е основният детерминант на емоционалната автономия. Семейна среда, която е негрижовна, некомуникативна и недисциплинираща, с чести конфликти и ниска кохезия, и родителски стил, при който има малко любов и малко контрол, са в най-голяма степен свързани с емоционалната автономия. Негативните спомени за ранни детски преживявания на неадекватна подкрепа и любов в семейството – negliжиране, свръхпредпазване или прекомерна намеса, предсказват развитие на емоционална автономия в юношеството (Oliva, 2000).

Изследванията на ролята на семейството за формиране на психологичен капитал в детството и юношеството дават отговор и на по-широкообхватни въпроси, като например динамиката и детерминантите на психологичното благополучие през цялостната продължителност на живота. Лонгитудни изследвания откриват дългосрочни влияния на качеството на семейната система, характеристиките на родителството и близостта с родителите през детството и юношеството върху психологичното благополучие в зрелостта (Flouri, 2004; Bell & Bell, 2005). Фактори на семейството, като родителските грижи, емоционалната сигурност, подкрепата на родителите, отношението на уважение и зачитане спрямо детето, влияят върху първоначалното формиране на генерализирани очаквания, които са компоненти на предполагаемия свят на личността. Според Величков тези структури „заяват важно място в регулацията на поведението и определят особеностите на по-нататъшното развитие на личността“ (Величков, 2001, с. 57).

*Училищна среда.* Според Чиксентмихали училището е мощен източник на психологичен и

социален капитал, който за съжаление не успява да реализира своя потенциал (Csikszentmihalyi, 2003). Изследователската работа по проблемите на психологичния капитал и психологичното благополучие на децата и юношите, свързана с училището, показва, че промяна е необходима и наложителна. Тези данни внасят повече психологическо разбиране на съвременните проблеми в образованието – ниски постижения, трудности в ученето, поведенчески и емоционални нарушения, отегчение и отчуждение от училището (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, Steele & Shernoff, 2003). Част от обяснението на тези проблеми може да бъде, че много от юношите възприемат училището и свързаните с него дейности по-скоро като принуда и задължение, отколкото като поле за самоутвърждаване и източник на удовлетвореност.

Едни от най-обстойно изследваните и добре проучени ефекти на училищната среда върху личността на юношата се отнасят до мотивацията. Съвременните изследвания пренасят този проблем от специализираната област на педагогическата психология в по-широк контекст. Според Deci и Ryan „въпросите на мотивацията имат значими приложения, които отиват отвъд ученето и постиженията. Следователно мотивационните стратегии трябва да бъдат оценявани не само заради приложението им от гледна точка на представянето и постиженията, но също и заради тяхното влияние в по-широки и може би по-важни области на развитието” (Deci & Ryan, 1985b). Съвременната литература върху мотивацията в образованието показва нарастващо осъзнаване на важността на интринсивната мотивация. Чиксентмихали установява, че голяма част от децата и юношите са или отегчени, или високо тревожни, и подчертава: „Ако хората учат само поради външни причини, вероятно ще забравят, каквото са научили, веднага щом вече не са принудени да го помнят, докато, ако са интринсивно мотивирани, ще превърнат ученето в стил през целия си живот” (Csikszentmihalyi, 2005). Автономната мотивация води до по-добро изпълнение, креативност, повишена устойчивост и е свързана с жизненост, висока самооценка и психологично благополучие (Ryan & Deci, 2000). Установени са и връзки между мотивацията за овладяване, ангажмента и удовлетвореността от училищната работа, Аз-ефикасността и родителската включеност (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Демократичната комуникация, типът на задачите, оценяването, преместването на отговорността за ученето от учителя към ученика са идентифицирани като фактори, които имат значителен потенциал за развитието на мотивация и цели за овладяване (Gurland & Grolnick, 2005). Според Muller и Louw оптималните модели на взаимодействие в

класната стая осигуряват удовлетворяването на базисните психологични потребности от автономия, компетентност и свързаност: възприеманата автономия е свързана с известна свобода на избор в учебния процес; потребността от компетентност е подкрепяна от наличието на информативна обратна връзка; чувството за свързаност изисква създаване на спокойна учебна атмосфера, в която учениците са третирани с уважение и приемане и в която се насърчава сътрудничеството (Muller & Louw, 2004).

*Взаимоотношения с връстниците.* В късното детство и юношеството се повишават емоционалните и социални потребности от близки и подкрепящи приятелски връзки с връстниците. Времето, прекарано с приятели, става по-важен фактор за позитивен афект и удовлетвореност от живота в сравнение със семейството. През времето, прекарано в компанията на приятелите, юношите съобщават по-високи нива на щастие (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003). Изследване върху природата и честотата на позитивните емоции, благополучието и щастието установява, че в повечето случаи по време на събития, определени от изследваните лица като позитивни, те са били с приятели и значително по-рядко – сами или със семейството си; преживяваните позитивни емоции също са свързани в много голяма степен с разговори с приятели или общуване с интимен партньор (Duncan & Grazzani-Gavazzi, 2004). Подкрепата от приятели намалява ефектите на стреса, докато стресиращите жизнени събития и липсата на възприемана подкрепа от приятелите са свързани с проблемни и антисоциални поведения (McCreary, Slavin & Berry, 1996).

Членството в социални групи и близките взаимоотношения удовлетворяват същностни потребности на юношите, свързани с психологичното благополучие. Потребността от свързаност е релевантна за разбирането на личния растеж в контекста на социалните взаимоотношения. Reis и др. изследват връзката между чувството за свързаност и видовете социални активности, които допринасят за него: комуникиране по личностно релевантни въпроси, участие в съвместни дейности, споделяне на свободното време с приятели, чувството, че си разбран и ценен от другите. Авторите намират, че всяка от тези социални активности удовлетворява потребността от свързаност във всекидневие, като смислените разговори и чувството, че си разбран и ценен, са особено релевантни (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan 2000). Удовлетворяването на потребността от одобрение също има важни емоционални и социални последици. Поведението, вербалните и невербалните сигнали на партньорите във взаимоотношенията са силен източник на флукуации в представите за себе си. Преживяването на одобре-



ние от връстниците значимо допринася за специфичните самооценки и общото чувство за лична ценност. Rudolph и др. намират, че повишената потребност от одобрение има връзка с психологичното благополучие, тъй като може да представлява предимство за успешното социално приспособяване. Възприеманото одобрение повишава самооценката, а позитивните, основани върху одобрение самооценки допринасят за повишена социална компетентност и подпомагат просоциалната ориентация. Обратно, юношите, които не преживяват одобрение от връстниците, могат да демонстрират ниска самооценка, отхвърляне, гняв, отбранителност и социални затруднения (Rudolph, Caldwell & Conley, 2005).

Като източник на одобрение и чувство за лична ценност контекстът на връстниците може да подпомага просоциалните чувства и поведения и да насърчава по-помагачи, сътруднически и емпатични взаимоотношения, както и въздържане от агресивни поведения, които биха могли да предизвикат неодобрение и отхвърляне. Hawley и др. изследват две стратегии за придобиване на влияние над връстниците. Просоциалната стратегия повишава качеството на междуличностните взаимоотношения и е свързана с позитивни последици за приспособяването, социалната компетентност и психологичното благополучие. Обратно, принудителните стратегии са свързани с инструментална мотивация за приятелство и негативни социални и емоционални последици (Hawley, Little & Pasupathi, 2002). Но освен по позитивни начини групата на връстниците може да влияе и негативно, например върху проблемните поведения. Все пак податливостта към влиянието на връстниците варира в зависимост от личностни фактори, както и от възрастта: юношите са най-податливи на влияние от връстниците в средното юношество. Освен това има данни, че авторитетното родителство намалява ефектите на негативните влияния от връстниците: юноши от топли, подкрепящи семейства имат по-позитивни приятелства и е по-малко вероятно да бъдат негативно повлияни от връстниците, докато юноши от по-малко сплотени и по-малко адаптивни семейства са по-повлияни от връстниците, отколкото от родителите (Steinberg & Morris, 2001).

Контекстът на връстниците е свързан с определянето и изразяването на собствената идентичност чрез процесите на идентификация със социална група. Формираните по този начин Аз-идентификации участват в саморегулацията на поведението чрез приемане на стандарти, с които се сравнява собственото поведение. Стандартите и оценъчната рамка на референтната група могат да имат значително влияние върху самооценката, възприеманата

компетентност, мотивацията, постиженията и психологичното благополучие. В изследване на вътрешната мотивация е намерено, че за изпълнението на задача в групов контекст юношите избират условия, съответни на равнището на компетентност на групата (Величков, 1989). Стандартите на референтната група могат обаче да бъдат различни от нормите на възрастните и на обществото. Една от причините за девиантно поведение или употреба на психоактивни вещества е социализационният натиск от връстниците. Според изследване на популярни сред връстниците си юноши, които обикновено са добре приспособени и се характеризират с високи нива на психосоциално развитие, този механизъм работи при тях дори в по-голяма степен, отколкото при непопулярните. Такива поведения не винаги прогнозира дългосрочно ангажиране в сериозни девиантни поведения и злоупотреба с алкохол и психоактивни вещества, тъй като груповите норми стават нарастващо просоциални от ранно към късно юношество. Освен това със съзряването юношите все по-трудно се поддават на натиск от връстниците и тази тенденция угасва с времето (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005). От друга страна, прекалено високите стандарти на една висококомпетентна референтна група също могат да повлияят негативно върху психологичното благополучие чрез заплахи за самооценката и повишаване на тревожността. Калчев намира по-ниска самооценка при ученици, които принадлежат към висококомпетентна референтна група (например престижни специализирани училища по езици и изкуства, в които учат ученици с над средни възможности), вероятно поради процесите на вътрешногруповото сравнение и високия стандарт за компетентност, задаван от групата (Калчев, 1996).

Юношите започват да правят осъзнати усилия за упражняване на социално влияние и за спечелване на статус сред връстниците (Chang et al., 2003). За разлика от семейството, с връстниците те имат възможност да се утвърждават в социалния свят като равни сред равни. В тези взаимоотношения се развива социалната компетентност, чиито основи са положени в семейството. Социалната компетентност включва умения за вербална и невербална комуникация, себеразкриване, емпатия, оказване на подкрепа, сътрудничество, алтруизъм, умения за разрешаване на конфликти (Zsolnai, 2002). Юношите с висока социална компетентност са по-популярни в своята група.

Има данни за силни и консистентни връзки на популярността сред връстниците с позитивното психосоциално развитие и адаптация. Популярните юноши имат повече социални умения, характеризират се със сигурен стил на привързаност, отзив-

чивост и оптимизъм по отношение на своите взаимоотношения – качества, необходими за успеха сред връстниците. Популярните юноши имат повече близки приятелства и по-добро качество на взаимоотношенията с родителите (Allen et al., 2005). Пренебрегваните индивиди имат малко приятели, но и малко врагове. Този статус може да се дължи на това, че те са по-затворени в себе си. Изследванията показват, че той не е стабилен във времето и обстоятелствата и не предсказва неадаптивни поведения по-късно в живота, но ако се запази с години, рискът от депресия се повишава. По друг начин стои въпросът с отхвърлените индивиди. Те имат малко приятели и не са харесвани от повечето от връстниците си в групата; възприемат се от учителите като по-трудно справящи се, по-самотни и по-склонни към рискови поведения. Статусът „отхвърлен“ често има дългосрочни последици за психологичното приспособяване (Андреева, 1999). Има данни, че в късното юношество юношите стават по-толерантни към индивидуалните различия сред връстниците, така че броят на отхвърлените намалява (Steinberg & Morris, 2001).

Самотата при юношите е проблем, пряко свързан с психологичното благополучие. Според Qualter чувството за самота се отнася по-скоро до възприетията на индивида за качеството на неговите взаимоотношения, отколкото до позицията или статуса в социалния свят (Qualter, 2003). Социалната самота понякога е доброволно избрано уединение, което може да бъде релаксиращо и конструктивно преживяване (Long & Averill, 2003), докато емоционалната самота няма позитивни измерения. Взаимоотношенията с връстниците са най-влиятелният предиктор на самотата в юношеството, която може да се изразява в множество психологични, социални и здравни проблеми като депресия, ниска самооценка, употреба на алкохол и психоактивни вещества, отпадане от училище, по-висока вероятност за свързване с девиантни групи, разстройства на храненето (Mcwhiter, Besett-Alesch, Horibata & Gat, 2002, Uruk & Demir, 2003).

### Заклучение

Съвременните изследвания демонстрират благоприятните последици на позитивните измерения на човешкото съществуване на индивидуално, микро- и макросоциално ниво: щастливите и удовлетворени от живота си хора са по-жизнени и дълголетни, по-креативни и продуктивни, по-добре адаптирани към социалната си среда; при тях са по-ниски нивата на разводи, безработица, хронични заболявания и престъпност.

Психологичният капитал ни прави способни да инициираме и поддържаме позитивни чувства и

взаимоотношения. Формирането му изисква взаимно инвестиране на психична енергия между хората. Особено важни социални контексти са семейството и училището, които изграждат психологична комплексност у децата и юношите чрез едновременното наличие на подкрепа и предизвикателства. Личностните и социалнопсихологични ресурси, формирани в детството и юношеството, стават психологичен капитал на младите хора, които те на свой ред ще предават на своите деца. Може да се твърди, че бъдещото устойчиво развитие на обществата и света като цяло до голяма степен зависи от тези позитивни междуличностни процеси.

### Литература

1. Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие. С.
2. Величков, А. (1989) Личност и вътрешна мотивация. Психология на личния контрол. С.
3. Величков, А. (2001) Предполагаемите светове на личността. С.
4. Величков, А. (2006) Психология на индивидуалното социално поведение. С.
5. Калчев, П. (1996) Субективно благополучие и взаимоотношения с родителите и връстниците през преходната възраст. Българско списание по психология, бр. 3, 52–68.
6. Митева, Д. (2007а) Перцепции за родителите и субективно благополучие при юноши. Приложна психология и социална практика. Унив. изд. на ВСУ „Черноризец Храбър“.
7. Митева, Д. (2007б) Перцепции за родителите, саморегулация в учебната дейност и академичен успех при ученици от VIII клас. IV Балкански конгрес „Образованието, Балканите, Европа“ – сборник доклади. Том 1. Ст. Загора.
8. Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., McElhaney K. B. (2005) The Two Faces of Adolescents' Success With Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, and Deviant Behavior. *Child Development*, 76 (3), 747 – 760.
9. Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., Peck, S. (2002) Attachment and Autonomy as Predictors of the Development of Social Skills and Delinquency During Midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 56–66.
10. Bartholomew, K., Horowitz, L. M. (1991) Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226–244.
11. Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995) The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–530.
12. Bell, L. G., Bell, D. C. (2005) Family Dynamics

- in Adolescence Affect Midlife Well-Being. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 198–207.
13. **Bradburn, N. M.** (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine.
  14. **Bretherton, I.** (1992) The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759–775.
  15. **Broemer, P., Blumle, M.** (2003) Self-Views in Close Relationships: The Influence of Attachment Styles. *British Journal of Social Psychology*, 42, 445–460.
  16. **Buunk B. P., Nauta, A.** (2000) Why Intraindividual Needs Are Not Enough: Human Motivation Is Primarily Social. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 279–283.
  17. **Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., Au, E.** (2003) Life Satisfaction, Self-Concept, and Family Relations in Chinese Adolescents and Children. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 182–189.
  18. **Csikszentmihalyi, M.** (2003) Materialism and the Evolution of Consciousness. In Tim Kasser & Allen D. Kanner (eds.), *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. American Psychological Association.
  19. **Csikszentmihalyi, M.** (1997) *Finding Flow*. New York: Basic Books.
  20. **Csikszentmihalyi, M.** (2005) *Motivating People to Learn*. [www.edutopia.org/mihaly-csikszentmihalyi-motivating-people-learn](http://www.edutopia.org/mihaly-csikszentmihalyi-motivating-people-learn).
  21. **Csikszentmihalyi, M., Hunter, J.** (2003) Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4 (2), 185–199.
  22. **Deci, E. L., Ryan, R. M.** (1985b) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum Press, New York.
  23. **Deci, E. L., Ryan, R. M.** (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
  24. **Diener, E., Oishi, S.** (2005) The Nonobvious Social Psychology of Happiness. *Psychological Inquiry*, 16, 162–167.
  25. **Duncan, E., Grazzani-Gavazzi, I.** (2004) Positive Emotional Experiences in Scottish and Italian Young Adults: A Diary Study. *Journal of Happiness Studies*, 5, 359–384.
  26. **Fei-Yin, F., Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M.** (2004) Children’s Achievement Moderates the Effects of Mothers’ Use of Control and Autonomy Support. *Child Development*, 75 (3), 764–780.
  27. **Flouri, E.** (2004) Subjective Well-Being in Midlife: The Role of Involvement of and Closeness to Parents in Childhood. *Journal of Happiness Studies*, 5, (4), 335–358.
  28. **Gagne, M.** (2003) The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27 (3), 199–223.
  29. **Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F.** (2005) Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99–123.
  30. **Grolnick, W. S., Ryan, R. M.** (1989) Parent Styles Associated with Children’s Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143–154.
  31. **Grolnick, W. S., Ryan, R. M., Deci, E.** (1991) Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children’s Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational psychology*, 83 (4), 508–517.
  32. **Gurland, S. T., Grolnick, W. S.** (2005) Perceived Threat, Controlling Parenting, and Children’s Achievement Orientations. *Motivation and Emotion*, 29 (2), 103–121.
  33. **Hale, C. J., Hannum, J. W., Espelage, D. L.** (2005) Social Support and Physical Health: The Importance of Belonging. *Journal of American College Health*, 53, (6), 276–284.
  34. **Hasan, N., Power, T. G.** (2002) Optimism and Pessimism in Children: A Study of Parenting Correlates. *International Journal of Behavioral Development* 26 (2), 185–191.
  35. **Hasan, C., Shaver, P.** (1987) Romantic love conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511–524.
  36. **Hawley, P. H., Little, T. D., Pasupathi, M.** (2002) Winning Friends and Influencing Peers: Strategies of Peer Influence in Late Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (5), 466–474.
  37. **Heinonen, K., Räikkönen K., Keltikangas-Järvinen L., Strandberg, T.** (2004) Adult Attachment Dimensions and Recollections of Childhood Family Context: Associations with Dispositional Optimism and Pessimism. *European Journal of Personality*, 18 (3), 193–207.
  38. **Herring, M., Kaslow, N. J.** (2002) Depression and Attachment in Families: a Child-Focused Perspective. *Family Process*, 41 (3), 494–518.
  39. **Holahan, C. J., Valentiner, D. P., Moos, R. H.** (1995) Parental Support, Coping Strategies, and Psychological Adjustment: An Integrative Model with Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 24(6), 633–648.
  40. **Long, C. R., Averill, J. R.** (2003) Solitude: An

- Exploration of Benefits of Being Alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33 (1), 21–44.
41. **Luthar, S. S.** (2006) Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades. In: *Developmental psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. 2-nd edition, vol. 3. New York: Wiley, 739–795.
  42. **Matheson, K., Kelly, O., Cole, B., Tannenbaum, B., Dodd, C., Anisman, H.** (2005) Parental Bonding and Depressive Affect: The Mediating Role of Coping Resources. *British Journal of Social Psychology*, 44, 371–395.
  43. **McCreary, M. L., Slavin, L. A., Berry, E. J.** (1996) Predicting Problem Behavior and Self-Esteem Among African American Adolescents. *Journal of Adolescent Research* 11 (2), 216–234.
  44. **Mcknight, C. G., Huebner, E. S., Suldo, S.** (2002) Relationships Among Stressful Life Events, Temperament, Problem Behavior, and Global Life Satisfaction in Adolescents. *Psychology in the Schools*, 39 (6), 677–687.
  45. **Mcwhiter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., Gat, I.** (2002) Loneliness in High Risk Adolescents: The Role of Coping, Self-Esteem, and Empathy. *Journal of Youth Studies*, 5 (1), 69–84.
  46. **Muller, F. H., Louw, J.** (2004) Learning Environment, Motivation and Interest: Perspectives on Self-Determination Theory. *South African Journal of Psychology*, 34 (2), 169–190.
  47. **Myers, D. G.** (1999) Close relationships and quality of life. In D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
  48. **Myers, D., Diener, E.** (1995) Who Is Happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10–19.
  49. **Oliva, A.** (2000) Personal, Social and Family Correlates of Emotional Autonomy in Adolescence. Paper presented at the 7-th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Jena (Germany).
  50. **Oliver, J. M., Paull, J. C.** (2005) Self-Esteem and Self-Efficacy; Perceived Parenting and Family Climate; and Depression in University Students. *Journal of Clinical Psychology*, 5 (4), 467–481.
  51. **Pavot, W., Diener, E.** (2004) The subjective evaluation of well-being in adulthood: findings and implications. *Ageing International*, 29 (2), 113–135.
  52. **Petersen, A. C.** (1988) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583–607.
  53. **Power, T. G.** (2004) Stress and Coping in Childhood: The Parents' Role. *Parenting: science and practice*, 4 (4), 271–317.
  54. **Qualter, P.** (2003) Loneliness in Children and Adolescents: What Do Schools and Teachers Need to Know and How Can They Help? *The International Journal for Pastoral Care and Personal-Social Education*, 10–18.
  55. **Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., Ryan, R. M.** (2000) Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419–435.
  56. **Rönnlund, M., Karlsson, E.** (2006) The Relation Between Dimensions of Attachment and Internalizing or Externalizing Problems During Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 47–63.
  57. **Rudolph, K. D., Caldwell, M. S., Conley, C. S.** (2005) Need for Approval and Children's Well-Being. *Child Development*, 76 (2), 309–323.
  58. **Ryan, R. M., Deci, E. L.** (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
  59. **Ryan, R. M., Deci, E. L.** (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
  60. **Ryff, C. D.** (1989) Happiness is Everything, or Is It? Explorations on The Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081.
  61. **Ryff, C. D., Singer, B.** (1998) Human Health: New Directions for the Next Millennium. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 69–86.
  62. **Ryff, C. D., Singer, B.** (2000) Interpersonal Flourishing: A Positive Health. *Agenda for the New Millennium. Personality & Social Psychology Review*, 4, (1), 30–44.
  63. **Sherman, A. M., Shumaker, S. A., Jack, R. W., Morgan, T., Applegate, W. B., Ettinger, W.** (2006) Social support, social integration, and health-related quality of life over time: Results from the Fitness and Arthritis in Seniors Trial. *Psychology & Health*, 21 (4), 463–480.
  64. **Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Sherhoff, E.** (2003) Student Engagement in High School Classrooms from The Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158–176.
  65. **Soares, I., Lemos, M. S., Almeida, C.** (2005). Attachment and Motivational Strategies in Adolescence: Exploring Links. *Adolescence*, 40, 129–154.
  66. **Steinberg, L., Morris, A. S.** (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
  67. **Trzcinski, E., Holst, E.** (2006) Setting the Set Point: Initial Predictors of Life Satisfaction in Early Adulthood. Paper presented at the annual meeting

of the American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec, Canada.

[http://www.allacademic.com/meta/p104247\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p104247_index.html)

68. **Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., Feldman Barrett, L.** (2004) Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72 (6), 1161–1190.
69. **Uruk, A. C., Demir, A.** (2003) The Role of Peers and Families in Predicting the Loneliness Level of

Adolescents. *The Journal of Psychology*, 137 (2), 179–193.

70. **Zsolnai, A.** (2002) Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22 (3), 317–329.

**Адрес за контакти**

Гл. ас. д-р Даниела Митева

ВСУ „Черноризец Храбър”

e-mail: [gradiva@abv.bg](mailto:gradiva@abv.bg)