

Article type: Research Article

Relation of Academic Possible Selves and Academic Commitment: Investigating the Mediating Role of Academic Hope

Yasaman Hatami¹ , Bahram Jowkar^{2✉} , Massoud Hosseinchari³ 

1. Master of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran Shiraz University. E-mail: yasamanhtm1997@gmail.com
2. Corresponding author, Professor, Department of educational psychology, Faculty of educational sciences and psychology, Shiraz university, Shiraz, Iran. E-mail: Jowkar@shirazu.ac.ir
3. Associate professor, Department of educational psychology, Faculty of educational sciences and psychology, Shiraz university, Shiraz, Iran. E-mail: hchhari@shirazu.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 17 May 2024

Revised form 8 September
2024

Accepted 30 October 2024

Keywords:

Possible Selves,
Academic Possible Selves,
Academic Hope,
Academic Commitment.

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of determining the mediating role of academic hope in the relationship between academic possible selves and academic commitment.

Methods: The method of this research was correlational and structural equation type. The statistical population was the students of different academic levels of Shiraz University in the academic year of 1401. The participants of the research included 253 male and female students of Shiraz University who were selected by available sampling method and answered three questionnaires: possible selves (Oyserman et al., 2004), academic hope (Simpson, 1999) and academic commitment (Human - Vogel and Rabe, 2015). In order to investigate the proposed research model, the structural equation modeling method was used, and to determine the mediating role of the academic hope variable, the bootstrap method was used in Amos software.

Results: The findings from data analysis showed that academic possible selves were a direct and significant predictor of academic hope ($P < 0.05$). Also, academic possible selves were able to positively and significantly predict academic commitment both directly ($P < 0.01$) and through academic hope ($P < 0.01$).

Conclusions: In general, the results of the present study indicate the importance and effective role of academic possible selves in increasing academic hope and academic commitment. Therefore, considering the effective role of possible selves in increasing academic hope and commitment to education, it is necessary for educational planners and counselors to design the necessary interventions to develop academic possible selves.

Cite this article: Hatami, Y., Jowkar, B., & Hosseinchari, M. (2025). Relation of Possible Selves and Academic Commitment: Investigating the Mediating Role of Academic Hope. *Cognit Strateg Learn*, 13(24), 1-19. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.27832.2584>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors.

Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

Many of us spend a considerable amount of time daydreaming and imagining the future. Contrary to common belief, research has shown that imagination has powerful consequences (Dunkel & Kerpelman, 2006). In this regard, Markus and Nurius (1986) introduced the "Possible Selves Theory" to describe individuals' representations of the self in the future. Possible selves are cognitive manifestations of one's goals, desires, motivations, fears, and enduring threats, which serve motivational functions for future behavior and help regulate human actions. These possible selves function motivationally in two ways: approach-oriented (motivating one to realize them) or avoidance-oriented (motivating one to prevent their realization) (Markus & Nurius, 1986). When vividly and strategically imagined (i.e., plausible possible selves), they gain the capacity to regulate behavior (Oyserman & Fryberg, 2006). The present study examines the emotional and motivational outcomes of possible selves in the academic domain. Specifically, academic possible selves are the mental representations students create of their future in terms of education and scholarly achievement. These images act as motivational and self-regulatory tools in educational settings, assisting students in maintaining focus, controlling their behavior, and striving consistently to achieve their academic aspirations and avoid associated concerns (O'Donnell & Oyserman, 2022). Imagining future selves elicits emotional responses. Academic hope is a conscious, positive, and activating emotion (Pekrun, 2006), typically experienced when individuals evaluate the prospect of success positively and perceive a certain degree of control over the situation. According to Snyder's theory (2002), academic hope involves the setting of educational goals by students, the development of pathways for achieving (or avoiding) those goals, and sustaining agentic thinking throughout the process to maintain the necessary energy and motivation. Given the conceptual proximity of these two constructs, academic possible selves, through cognitive representation of goals, consideration of strategic pathways, and personal agency, can contribute to the development of academic hope. Another construct addressed in this study is academic commitment, which—based on prior research on the motivational outcomes of possible selves (Oyserman et al., 2015; Vasilevskaya & Molchanova, 2021)—is considered an additional outcome variable. Human-Vogel and Rabe (2015) examined academic commitment in terms of students' long-term persistence and engagement in study activities, their satisfaction with academic efforts, the extent of their investment in academic tasks, their perception of the attractiveness of alternative options over studying, and the perceived personal significance of their academic pursuits as a source of meaning in life. It is expected that plausible academic possible selves, by motivating and regulating behavior through the provision of strategic pathways and future-oriented roadmaps, can enhance students' perseverance and investment in their academic tasks, thereby strengthening academic commitment. Moreover, numerous studies have shown that hope can predict academic performance (Snyder, 2002; Dortaj & Mehralian, 2018; Narimani & Hedayat, 2020; Dehghani et al., 2022). As previously noted, according to Snyder's theory (2002), academic hope encompasses the pursuit of academic goals through simultaneous use of pathway and agency thinking. It is therefore expected that students with high levels of academic hope can maintain the motivation and energy necessary to achieve their academic goals and commitments and overcome obstacles along the way. Based on this theoretical framework, the research hypotheses were formulated as follows:

1. Academic possible selves are a direct predictor of academic commitment.
2. Academic possible selves are a direct predictor of academic hope.

3. Academic hope mediates the relationship between academic possible selves and academic commitment.

2. Materials and Methods

The present study employed a correlational research design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of students at various academic levels from Shiraz University during the 2022–2023 academic year. A total of 253 male and female students from Shiraz University participated in the study. Participants were selected through convenience sampling and completed three questionnaires: the Possible Selves Questionnaire (Oyserman et al., 2004), the Academic Hope Scale (Simpson, 1999), and the Academic Commitment Scale (Human-Vogel & Rabe, 2015). To examine the proposed research model, structural equation modeling was conducted. The mediating role of academic hope was tested using the bootstrap method in **AMOS** software.

3. Results

The data analysis revealed that academic possible selves significantly and directly predicted academic hope ($\beta = 0.20, p = 0.011$). Additionally, academic possible selves were found to positively and significantly predict academic commitment both directly ($\beta = 0.21, p = 0.004$) and indirectly through academic hope ($\beta = 0.13, p = 0.01$).

As shown in Table 1, when academic hope was entered into the model as a mediator, the direct effect of academic possible selves on academic commitment was no longer significant.

Table 1. Direct, Indirect, and Total Effects of Academic Possible Selves on Academic Commitment

Academic possible Selves (Plausibility Score)	Academic commitment					
	Direct	P	Indirect	P	Total	P
	0.12	0.09	0.13	0.01	0.25	0.004

Note. β = standardized regression coefficient; p = significance level.

4. Discussion and Conclusion

The present study aimed to investigate the mediating role of academic hope in the relationship between academic possible selves and academic commitment. The findings indicated that academic possible selves were significant direct predictors of both academic hope and academic commitment. Furthermore, academic possible selves positively and significantly predicted academic commitment through the mediating role of academic hope. As expected, these results are consistent with previous research that has examined the influence of possible selves within academic contexts. In this study, the plausibility score was used as an operational definition of academic possible selves. Plausibility refers to the degree to which possible selves and their associated strategies are sufficiently detailed and concrete, such that they provide a clear roadmap toward the envisioned future (Oyserman et al., 2004; Horowitz et al., 2020). In other words, a higher plausibility score indicates that an individual has generated more possible selves and more strategies to attain them. Academic commitment, as noted earlier, refers to persistence and continuity in academic efforts, satisfaction with academic pursuits, investment in academic tasks, prioritization of study over competing alternatives, and perceiving one's studies as personally meaningful and aligned with a sense of purpose in life. When students envision possible selves along with strategies to achieve them and reach a high plausibility score, they are likely to experience greater motivation. Moreover, the presence of well-defined strategies lends

possible selves the capacity for self-regulation (Oyserman & James, 2012). Through their self-regulatory power, possible selves can guide and sustain behavior over time, supporting continued effort toward the realization of future-oriented academic aspirations. Accordingly, plausible academic possible selves can, through their motivational and self-regulatory properties, foster greater persistence in academic endeavors, increased investment of time and energy in studying, greater prioritization of academic tasks over competing alternatives, enhanced satisfaction with academic work, meaningful commitment, and ultimately, a stronger overall academic commitment. Moreover, envisioning realizable possible selves accompanied by pathways to achieve them leads students to perceive themselves as agents capable of attaining their academic goals. This agentic self-perception gives rise to the experience of academic hope, as hope encompasses both the strategies (pathways) and the sense of agency necessary to pursue goals. The mediating role of academic hope in the relationship between possible selves and academic commitment can be understood in this light: plausible academic possible selves, by their motivational and regulatory nature, activate positive emotions—specifically academic hope—through fostering agency and offering a roadmap toward the future. In other words, when students hold plausible academic possible selves, they are more likely to evaluate academic success positively and perceive a certain degree of control over outcomes. These conditions increase the experience of academic hope. Hope, as an activating positive emotion, then motivates students to engage with their academic responsibilities and fuels their desire to achieve academic success. Given the motivational nature of academic commitment, this relationship aligns with Pekrun's (2006) model, which posits that emotions precede motivational outcomes. Therefore, when conditions are created that allow students to form more plausible academic possible selves, they are likely to experience greater academic hope. This activating positive emotion contributes to sustained effort in studying, higher satisfaction with academic work, prioritization of academic tasks, greater investment in coursework, an increased perceived importance of academic studies (i.e., meaningful commitment), and ultimately, stronger overall academic commitment. In light of the significant influence of academic possible selves on fostering academic hope and commitment, it is essential that educational policymakers and academic counselors develop interventions aimed at cultivating students' academic possible selves.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

رابطه خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای امید تحصیلی

یاسمن حاتمی^۱، بهرام جوکار^۲، مسعود حسین چاری^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: yasamanhtml1997@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: Jowkar@shirazu.ac.ir

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: hchari@shirazu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در ارتباط بین خودهای ممکن تحصیلی و

تعهد تحصیلی انجام شد.

روش: روش این پژوهش همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۵۳ نفر از دانشجویان مرد و زن دانشگاه شیراز بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به سه پرسشنامه خودهای ممکن (اویسرمین و همکاران، ۲۰۰۴)، امید تحصیلی (سیمپسون، ۱۹۹۹) و تعهد تحصیلی (هیومن-وگل و رابه، ۲۰۱۵) پاسخ دادند. به منظور بررسی مدل پیشنهادی پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و برای تعیین نقش واسطه‌گری متغیر امید تحصیلی از روش بوت‌استرپ در نرم‌افزار Amos استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم و معنی‌دار امید تحصیلی ($P < 0.05$) بود. همچنین خودهای ممکن تحصیلی هم به طور مستقیم ($P < 0.01$) و هم با واسطه امید تحصیلی قادر به پیش‌بینی مثبت و معنی‌دار تعهد تحصیلی ($P < 0.01$) بود.

نتیجه‌گیری: در مجموع، نتایج پژوهش حاضر حاکی از اهمیت و نقش مؤثر خودهای ممکن تحصیلی در افزایش امید تحصیلی و تعهد تحصیلی است. لذا، با توجه به نقش اثرگذار خودهای ممکن در افزایش امید تحصیلی و تعهد به تحصیل، ضروری است تا برنامه‌ریزان آموزشی و مشاوران، مداخلات لازم جهت پرورش خودهای ممکن تحصیلی را طراحی نمایند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۶/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۹

کلیدواژه‌ها:

خودهای ممکن،

خودهای ممکن تحصیلی،

امید تحصیلی،

تعهد تحصیلی.

استناد: حاتمی، یاسمن، جوکار، بهرام و حسین‌چاری، مسعود (۱۴۰۴). رابطه خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای امید تحصیلی.

راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۳(۲۴)، ۱-۱۹. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOGY.2025.27832.2584>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



۱. مقدمه

بسیاری از ما زمان زیادی را صرف رؤیابرداری و تخیل درباره آینده می‌کنیم. برخلاف تصور عرفی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قوه تخیل پیامدهای قدرتمندی دارد (دانکل و کرپلمن^۱، ۲۰۰۶). در همین راستا مارکوس و نوریوس^۲ (۱۹۸۶) "نظریه خودهای ممکن"^۳ را در خصوص تصورات پیرامون وضعیت "خود" در آینده ارائه نمودند. خودهای ممکن، تجلی شناختی اهداف، آرزوها، انگیزه‌ها، ترس‌ها و تهدیدهای پایدار فرد هستند که کارکرد انگیزشی برای رفتارهای آینده دارند، زمینه ارزیابی خودشناسی را فراهم نموده و به تنظیم رفتار انسان کمک می‌کنند. به بیانی دیگر، خودهای ممکن (که به آنها خودهای آینده^۴ نیز گفته می‌شود) تصورات آینده ما از خودمان، هویت‌های پیش‌بینی شده ما در آینده و تجسم اهدافی است که امید دستیابی به آنها را داریم یا نتایجی است که از آنها می‌ترسیم (استوکس^۵، ۲۰۱۹؛ فریزر و هوکر^۶، ۲۰۰۶؛ هیگنز، رونی، کرو و هایمز^۷، ۱۹۹۴؛ مارکوس و نوریوس، ۱۹۸۶).

ایده‌پردازان این نظریه، خودهای ممکن را به دو لحاظ مهم دانسته‌اند. نخست اینکه، خودهای ممکن به دو شیوه گرایشی یا اجتنابی، به عنوان انگیزه برای رفتارهای آینده عمل می‌کنند. به بیانی دیگر، خودهایی هستند که گرایش به تحقق آنها داریم و یا از تحقق آنها اجتناب می‌کنیم. دوم اینکه، زمینه‌ی ارزیابی و تفسیر را برای دیدگاه فعلی از خود فراهم می‌کنند. در واقع، نگرش‌ها، توانایی‌ها و اعمال "خود" به تنهایی ارزیابی نمی‌شوند و تفسیر آنها به زمینه پیرامونی^۸ بستگی دارد. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که خود ممکن پزشک دارد، نسبت به دانش‌آموزی که کسب و کار و تجارت را برای آینده خود متصور است، تفسیر متفاوتی از نمره ۲۰ در درس زیست‌شناسی دارد. بنابراین، خودهای ممکن معیارهایی را برای ارزیابی نتایج فراهم می‌کنند (مارکوس و نوریوس، ۱۹۸۶).

علاوه بر این، خودهای ممکن دارای کارکرد خودتنظیمی نیز هستند که در سه مؤلفه از یکدیگر متمایز می‌شوند. اولین مؤلفه بسط^۹ (اویسرمن و فرایبرگ^{۱۰}، ۲۰۰۶) نام دارد و بیانگر خودهای ممکن کلی، مبهم و بدون راهبرد (نامعقول^{۱۱}) در مقابل خودهای ممکن خاص، مشخص و دارای راهبرد (معقول^{۱۲}) است. اویسرمن، بابی، تری و هارت-جانسون^{۱۳} (۲۰۰۴) استدلال کرده‌اند که خودهای ممکن زمانی در عملکرد خودتنظیمی‌شان مؤثرتر هستند، که تصاویری خاص و دقیق از آینده را به همراه راهبردهایی جهت مرتبط ساختن رفتارهای کنونی به حالت‌های موردنظر آینده، ارائه دهند. دومین مؤلفه، ارزش^{۱۴} خودهای ممکن (اویسرمن و فرایبرگ، ۲۰۰۶) است. بسته به مثبت (خودهای امیدبخش^{۱۵}، آنهایی که می‌خواهیم به آنها برسیم) یا منفی (خودهای آشفته^{۱۶}، آنهایی که می‌خواهیم از آنها دوری کنیم) بودن ارزشها؛ افکار، انتخاب‌ها و رفتارهای ما به صورت روزانه تحت‌تأثیر قرار می‌گیرند. در حالت توازن^{۱۷}، یعنی زمانی که خودهای ممکن مثبت و منفی (امیدها و بیم‌ها) به طور همزمان در یک حوزه وجود داشته باشند (به طور مثال، امید به نمرات خوب در مقابل بیم از نمرات بد)؛ خودتنظیمی اثربخش‌تر خواهد بود (اویسرمن و جیمز^{۱۸}، ۲۰۱۲؛ فریزر، هوکر، جانسون و کاوس^{۱۹}، ۲۰۰۰؛ اویسرمن و مارکوس^{۲۰}، ۱۹۹۰ الف). سومین مؤلفه که در تنظیم رفتار مؤثر در نظر گرفته شده است، اختلاف^{۲۱} میان خود فعلی و خود آینده است (اویسرمن و فرایبرگ، ۲۰۰۶). زمانی که تجسم خودهای آینده مثبت یا منفی،

1. Dunkel, & Kerpelman
2. Markus, & Nurius
3. possible selves theory
4. future selves
5. Stokes
6. Frazier, & Hooker
7. Higgins, Roney, Crowe, & Hymes
8. possibility
9. elaboration
10. Oyserman, & Fryberg
11. non-plausible
12. plausible
13. Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson
14. valence
15. hoped-for selves
16. feared selves
17. balance
18. Oyserman, & James
19. Frazier, Hooker, Johnson, & Kaus
20. Oyserman, & Markus
21. discrepancy

اختلاف میان خود فعلی و آینده را آشکار می‌سازند، این احتمال وجود دارد که انگیزه برای حرکت به سمت هدف افزایش یابد (اویسرمن و جیمز، ۲۰۱۲؛ کارور^۱، ۲۰۰۱). علاوه بر این، یک شرط اساسی برای اینکه خودهای ممکن بتوانند انگیزه‌بخش باشند، احساس ارتباط و پیوستگی بین آن‌ها و هویت، شرایط و اقدامات کنونی دانش‌آموزان است (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۷). به این معنی که دانش‌آموزان باید بین هویت کنونی و تصورات آینده‌ی خود ارتباطی ببینند و اقدامات کنونی خود را گام‌هایی مهم و مفید برای رسیدن به تصورات مثبت و دوری از تصورات منفی آینده بدانند. مفاهیم ارتباط و پیوستگی با مفهوم "تداوم خود" مرتبط هستند که بر اهمیت دیدن خود آینده به عنوان ادامه‌ی خود کنونی تأکید می‌کند (سدیکیدس، هونگ و ویلدشات^۲، ۲۰۲۳). این احساس تداوم، مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی را افزایش می‌دهد و آن‌ها را تشویق می‌کند تا بیشتر درس بخوانند و عملکرد بهتری داشته باشند (چیشیما و ویلسون^۳، ۲۰۲۱). بنابراین خودهای ممکن یک منبع انگیزشی و خودتنظیمی به حساب می‌آیند (فریزر، شوارتز، و متکالف^۴، ۲۰۲۱؛ اویسرمن، ۲۰۱۹؛ اویسرمن، بای و تری^۵، ۲۰۰۶).

به طور مشخص، خودهای ممکن تحصیلی، تصاویری هستند که دانشجویان از آینده‌ی خود در زمینه‌ی تحصیل و دستاوردهای علمی در ذهن می‌سازند. این تصاویر، به عنوان عوامل انگیزه‌بخش و تنظیم‌کننده‌ی رفتار در محیط‌های آموزشی، به دانشجویان کمک می‌کنند تا تمرکز کنند، رفتار خود را کنترل کنند و برای رسیدن به آرزوهای تحصیلی و دوری از نگرانی‌های مرتبط در حوزه تحصیل، تلاش مستمر داشته باشند (اودانل و اویسرمن^۶، ۲۰۲۲).

این تصورات در پژوهش‌های مربوط به خودهای ممکن به شیوه‌های گوناگونی بررسی شده‌اند؛ از تصوراتی که بر مدرسه یا دانشگاه متمرکز هستند (مانند تصور خود به عنوان دانشجوی ممتاز یا تنبل)، تا تصوراتی که به دستاوردهای تحصیلی فراتر از مدرسه یا دانشگاه مربوط می‌شوند (مانند مهارت در استفاده از فناوری یا عدم آشنایی با زبان‌های خارجی) (اویسرمن، ۲۰۲۲). این تصورات همچنین از نظر بازه‌ی زمانی متفاوت هستند؛ از تصورات کوتاه‌مدت (مانند تصور گرفتن نمرات بهتر یا مردود شدن در سال آینده) (بی^۷ و اویسرمن، ۲۰۱۵؛ لی^۸، ۲۰۲۲) تا تصورات بلندمدت (مانند تصور فارغ‌التحصیلی یا عدم ادامه تحصیل) (لئونداری و گونیدا^۹، ۲۰۰۸؛ ژو و تسه^{۱۰}، ۲۰۱۶). زیرمجموعه‌ی دیگری از خودهای ممکن تحصیلی، "خودهای شغلی وابسته به آموزش"^{۱۱} هستند که تصوراتی را در زمینه‌ی شغلی نشان می‌دهند که با تحصیلات مرتبط هستند و برای دستیابی به آن‌ها، طی کردن مسیر تحصیلی ضروری است (مانند وکیل شدن یا پیدا نکردن شغل مرتبط با تحصیلات) (لی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۳).

خودهای ممکن از توان اثرگذاری بالایی در رقم زدن آینده تحصیلی برخوردارند (دانکل و کرپلمن، ۲۰۰۶) و پژوهش‌های متعددی به بررسی پیامدهای انگیزشی و رفتاری این سازه در زمینه تحصیلی پرداخته‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودهای ممکن بر انگیزش در زمان حال و در شکل‌دهی به رفتارهای آینده، تأثیرگذار هستند (اویسرمن، دستین و نوین^{۱۳}، ۲۰۱۵؛ اویسرمن و فرایبرگ، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی را ارتقاء می‌دهند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴) و سبب بهبود کیفیت رفتار فراگیران در محیط‌های آموزشی می‌شوند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین خودهای ممکن دارای پیامدهای هیجانی هستند. تصور خودهایی در آینده، هیجانانگیزی را در افراد ایجاد می‌کند. همانطور که شلدون و لیوبومیرسکی^{۱۴} (۲۰۰۶) نشان دادند تصور بهترین خودهای ممکن موجب ارتقاء سطح هیجانانگیزی مثبت خودآگاه می‌شود. امید تحصیلی نیز یک هیجان مثبت خودآگاه است. پکران^{۱۵} (۲۰۰۶)، با مطرح کردن مدل کنترل-ارزش^{۱۶} خود با رویکردی شناختی-اجتماعی، امید تحصیلی را به عنوان یک هیجان تحصیلی فعال

1. Carver
2. Sedikides, Hong, & Wildschut
3. Chishima, & Wilson
4. Frazier, Schwartz, & Metcalfe
5. Oyserman, Bybee, & Terry
6. O'Donnell, & Oyserman
7. Bi
8. Lee
9. Leondari, & Gonida
10. Zhu, & Tse
11. education-dependent career selves
12. Li
13. Oyserman, Destin, & Novin
14. Sheldon, & Lyubomirsky
15. Pekrun
16. control-value model

در نظر گرفته است. این مدل، هیجانانگیزانه‌تر از منظر سه بعد موضوع^۱ (فعالیتی یا پیامدی)، ارزش^۲ (مثبت و منفی یا خوشایند و ناخوشایند) و درجه‌ی فعالیت^۳ (فعال‌کننده یا منفعل‌کننده) طبقه‌بندی می‌کند (پکران، فرنزل، گوتز و پری^۴، ۲۰۰۷) که بر این اساس، امید تحصیلی یک هیجان مثبت، فعال‌کننده و پیامدی است (پکران و استفانز^۵، ۲۰۱۰) و زمانی تجربه می‌شود که فرد دستیابی به موفقیت را به طور مثبت ارزیابی کند و احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد. اسنایدر و ایروینگ و اندرسون^۶ (۱۹۹۱) نیز به بررسی ماهیت امید پرداختند و نظریه امید را مطرح نمودند. بر اساس این نظریه، امید دربرگیرنده سه مفهوم هدف، رویه‌ها و عاملیت است. هدف مؤلفه شناختی به حساب می‌آید و به نظریه امید استحکام می‌بخشد که به دو صورت اهداف مثبت یا رویکردی و اهداف منفی یا اجتنابی در نظر گرفته می‌شود. امید یک نظام شناختی-انگیزشی پویاست که دارای آثار مطلوبی در حوزه‌های مختلف از جمله تحصیل است (راهپیمان، بارانی و خرمایی، ۱۳۹۹؛ اسنایدر، ۱۹۹۴). مبتنی بر نظریه اسنایدر (۲۰۰۲)، امید تحصیلی به تعیین اهداف تحصیلی توسط محصلان، ایجاد رویه‌هایی جهت دستیابی به اهداف (یا جلوگیری از تحقق اهداف) و فعال نگه داشتن تفکر عاملیت از آغاز تا پایان مسیر، به منظور حفظ انرژی و انگیزه لازم در طول مسیر اشاره دارد. از طرفی عاملیت نیز یکی از ویژگی‌های اصلی خودهای ممکن است و وزن انگیزشی خودهای ممکن از احساس عاملیت فرد ناشی می‌شود (فریزر و همکاران، ۲۰۲۱؛ مارکوس و نوریوس، ۱۹۸۶). در خصوص رابطه خودهای ممکن تحصیلی و امید تحصیلی با توجه به ماهیت نزدیک این دو سازه، خودهای ممکن تحصیلی از طریق بازنمایی شناختی اهداف، در نظر گرفتن راهبردهایی برای دستیابی به اهداف و ایجاد عاملیت شخصی می‌توانند منجر به شکل‌گیری امید تحصیلی شوند. همانگونه که اسنایدر (۱۹۹۴) نیز اشاره می‌کند، کمک به محصلان برای تفکر در مورد خودهای آینده‌ی ممکن، با تمرکز بر امیدها، انتظارات و ترس‌های آینده، یکی از راه‌های پرورش امید است.

در سال‌های اخیر محققان دریافته‌اند، که متغیر تعهد تحصیلی^۷ متغیری فراگیر در حوزه پیامدهای تحصیلی است (هیومن-وگل و راب، ۲۰۱۵). لذا در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن یافته‌های تحقیقات پیشین در حوزه پیامدهای انگیزشی خودهای ممکن (اویسرمن، دستین و نوین، ۲۰۱۵؛ واسلفسکایا و مولچانوا^۸، ۲۰۲۱)، سازه تعهد تحصیلی به عنوان پیامدی دیگر در نظر گرفته شد. همچنین که به طور مشخص، آلتینتاس، کاراجا، مصطفی و الحاج^۹ (۲۰۲۰)، ارتباط میان بهترین خود ممکن^{۱۰} (تصور آرزوهای خود در زندگی آینده) با تعهد تحصیلی را آشکار ساخته‌اند. تعهد تحصیلی سازه‌ای است که مبتنی بر مدل سرمایه‌گذاری تعهد (روزبلت و مارتز و اگنیو^{۱۱}، ۱۹۹۸) و نظریه خودتنظیمی (لرد، دیفندورف، اشمیت و هال^{۱۲}، ۲۰۱۰) مفهوم‌سازی شده است. هیومن-وگل و راب^{۱۳} (۲۰۱۵) با تکیه بر مدل سرمایه‌گذاری تعهد (روزبلت و همکاران، ۱۹۹۸) و نظریه خودتنظیمی (لرد و همکاران، ۲۰۱۰) بر اساس میزان پایداری و تعهد طولانی مدت دانشجویان به مطالعات، میزان رضایت دانشجویان از مطالعات، میزان سرمایه‌گذاری در تکالیف تحصیلی، ادراک دانشجویان از مطلوبیت گزینه‌های رقیب، به جای پرداختن به مطالعه و اهمیت شخصی ادراک شده از مطالعات به عنوان معنایی برای زندگی، به بررسی تعهد تحصیلی پرداختند.

در خصوص رابطه خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی می‌توان تبیین کرد؛ هنگامی که یک خود ممکن تحصیلی به طور معقول درک می‌شود، مرتبط‌تر با انتخاب‌های فعلی و متصل‌تر به زمان حال تجربه می‌شود (اویسرمن و هوروویتز^{۱۴}، ۲۰۲۳). معقول بودن به عنوان میزان ارتباط خودهای ممکن تحصیلی با راهبردها تعریف می‌شود (اودانل و اویسرمن، ۲۰۲۲). خودهای ممکن که شامل یک برنامه راهبردی برای دستیابی یا اجتناب از آنها هستند، به عنوان معقول در نظر گرفته می‌شوند (اویسرمن و همکاران،

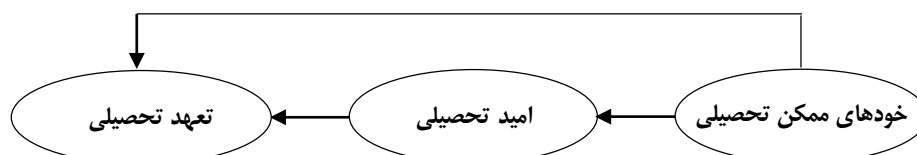
1. object focus
2. valence
3. degree of activation
4. Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry
5. Pekrun, & Stephens
6. Snyder, Irving, & Anderson
7. academic commitment
8. Vasilevskaya, & Molchanova
9. Altintas, Karaca, Moustafa, & El Haj
10. best possible self
11. Rusbult, Martz, & Agnew
12. Lord, Diefendorff, Schmidt, & Hall
13. Human-Vogel, & Rabe
14. Horowitz

۲۰۰۴؛ اویسرمن و هوروویتز، ۲۰۲۳). راهبردها رفتارهای ضروری را نشان می‌دهند که افراد باید برای دستیابی به خودهای ممکن امیدبخش خود و یا اجتناب از خودهای ممکن آشفته خود اتخاذ کنند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴؛ اویسرمن و جیمز، ۲۰۰۹). در حوزه تحصیلی، راهبردها شامل رفتارهایی مانند انجام تکالیف روزانه، توجه در کلاس، شرکت در فعالیت‌های کلاسی و جستجوی کمک تحصیلی است. همچنین مطالعات نشان داده است خودهای ممکن تحصیلی معقول با سطوح بالاتر مشارکت در کلاس و تلاش در تکالیف تحصیلی (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴)، رفتارهای مخرب کمتر در کلاس (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۶) و بهبود عملکرد تحصیلی (هوروویتز، اویسرمن، دهقانی، و سورنسن، ۲۰۲۰؛ اودانل و اویسرمن، ۲۰۲۲؛ اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴) مرتبط بوده‌اند. بنابر موارد گفته شده، خودهای ممکن تحصیلی معقول با انگیزه‌بخشی و تنظیم رفتار از طریق فراهم کردن راهبردها و نقشه مسیر حرکت به سمت آینده، مرتبط ساختن رفتارهای کنونی به تصورات آینده، و همچنین با ایجاد احساس تداوم و درک مؤثر بودن راهبردها (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۷) به افزایش مداومت و تعهد دانشجویان به مطالعات و افزایش سرمایه‌گذاری در تکالیف تحصیلی منجر می‌شوند و تعهد به تحصیل را افزایش می‌دهند.

از سوی دیگر، سازه امید می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی باشد. تحقیقات نشان داده‌اند که متغیر امید، ارتباط مثبت با معدل تحصیلی، احتمال بالاتر فارغ‌التحصیلی (اسنایدر، ۲۰۰۲)، درگیری تحصیلی (آزادیان بجنوردی، بختیارپور، مکوندی و احتشامی-زاده، ۲۰۲۰؛ لوی، ایناو، زیو، راسکیند و مارگالیت، ۲۰۱۴)، بهزیستی تحصیلی (قدم‌پور، حیدریانی، بفرویی و دهقان منشادی، ۱۳۹۷)، ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی (نریمانی و هدایت، ۱۳۹۹)، خوش‌بینی تحصیلی (دهقانی، اسماعیلی و افشین، ۱۴۰۱)، پیشرفت تحصیلی (رحمانی دریاسری، یآوری‌نیا و سپهریان آذر، ۱۳۹۹)، موفقیت تحصیلی (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰)، انگیزه تحصیلی (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳) و ارتباط منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی (نبئی، صلاحیان و غریبی، ۱۴۰۰)، اهمال‌کاری تحصیلی (درتاج و مهرعلیان، ۱۳۹۷)، فرسودگی تحصیلی (دهقانی، اسماعیلی و افشین، ۱۴۰۱) و تحصیل‌گریزی (بارانی، راه‌پیما و خرمایی، ۱۳۹۸) دارد.

همانگونه که ذکر شد، مطابق نظریه اسنایدر (۲۰۰۲)، امید تحصیلی به پیگیری اهداف تحصیلی، با استفاده همزمان از افکار رویه‌ها و عاملیت اشاره دارد و انتظار می‌رود دانشجویان دارای امید تحصیلی که مجهز به این شیوه‌ی تفکر هستند با حفظ انگیزه و انرژی لازم در طول مسیر به اهداف و تعهدات تحصیلی موردنظر خود دست یابند و در صورت برخورد با موانع بتوانند بر آنها غلبه نمایند. در توجیه نقش واسطه‌ای امید تحصیلی، مبتنی بر مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶)، مبنی بر تقدم هیجانانگیز تحصیلی بر انگیزش تحصیلی، تقدم این متغیر بر تعهد تحصیلی به عنوان یک متغیر انگیزشی لحاظ گردید. علاوه بر این، با اقتباس از پژوهش‌هایی که نقش واسطه‌ای امید را در بین سازه‌های مشابه در نظر گرفته‌اند (اسماعیلی، سهرابی، مهریار و خیر، ۲۰۱۹؛ زینعلی‌پور، ۲۰۲۲)، مدل علی صورت‌بندی شد که در دیاگرام مسیر زیر (شکل ۱) قابل ترسیم است. بر اساس مدل طراحی شده فرضیه‌های پژوهش در قالب سه فرضیه صورت بندی شد؛

- ۱- خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم تعهد تحصیلی است.
- ۲- خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم امید تحصیلی است.
- ۳- امید تحصیلی در ارتباط میان خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی نقش میانجی دارد. این فرضیه بیانگر آن است که ابعاد مثبت سازه خود (خودهای ممکن تحصیلی معقول)، سبب فعال شدن هیجانانگیز مثبت تحصیلی (امید تحصیلی) می‌شود و از این طریق پایداری، رضایت و سرمایه‌گذاری دانشجویان در امور تحصیلی (تعهد تحصیلی) را افزایش می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی پژوهش در قالب مدلسازی معادلات ساختاری تحلیل شد. در این مدل متغیر خودهای ممکن تحصیلی به عنوان متغیر برونزاد، امید تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و تعهد تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد در نظر گرفته شدند.

۲-۱. شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش، دانشجویان تمام مقاطع دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت کنندگان این پژوهش شامل ۲۵۳ دانشجوی کارشناسی (۱۶۲)، کارشناسی ارشد (۸۰) و دکتری (۱۱) بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس و با استفاده از ملاک کلاین^۱ (۲۰۱۶)، طبق معیار ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای موجود در مدل، انتخاب شدند. در این پژوهش، نمونه‌گیری در دسترس با توجه به همه‌گیری ویروس کووید-۱۹ و عدم دسترسی به دانشجویان اتخاذ شد. لازم به ذکر است که گردآوری داده‌ها به دو شیوه پرسشنامه آنلاین قبل از بازگشایی دانشگاه‌ها (۹۸ نفر) و پرسشنامه مداد-کاغذی بعد از بازگشایی دانشگاه‌ها (۱۵۵ نفر) صورت گرفت.

۲-۲. ابزار پژوهش

برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفت.

۲-۲-۱. مقیاس خودهای ممکن

برای سنجش خودهای ممکن از مقیاس خودهای ممکن (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه در سه مرحله آزمودنی را مورد سنجش قرار داد. ابتدا از آزمودنی خواسته شد که خود را در سال آینده تصور کند و حداکثر چهار خود ممکن مورد انتظار^۲ (اینکه انتظار دارد چگونه باشد و سال آینده چه کاری انجام دهد) و چهار خود ممکن آشفته (چیزهایی که نگران آنهاست یا می‌خواهد از رخ دادن آنها جلوگیری کند) را بنویسد. در مرحله دوم از آزمودنی راجع به انجام عملی در زمان حال جهت رسیدن به خود ممکن مورد انتظار و یا جلوگیری از رخداد خود ممکن آشفته در قالب بله یا خیر پرسیده شد. در صورتی که پاسخ آزمودنی بله بود، در مرحله سوم درباره‌ی راهبردهای به کار گرفته برای خودهای ممکن مورد سؤال قرار می‌گرفت.

برای خودهای ممکن مورد انتظار و خودهای ممکن آشفته شش طبقه‌بندی اصلی ارائه شده است که در پنج طبقه با یکدیگر مشترک هستند. این طبقات به ترتیب شامل موفقیت^۳ (که به کار و مدرسه، تعامل با معلمان و فعالیت‌های مرتبط با موفقیت مربوط می‌شود و خود به دو زیرگروه مسائل تحصیلی و دانشگاهی^۴ و شغل^۵ تقسیم می‌شود)؛ روابط میان فردی^۶ (که شامل روابط و تعاملات اجتماعی و فعالیت‌های فوق برنامه‌ی مرتبط با اجتماع است و به دو زیرگروه عمومی^۷ و فعالیت‌های فوق برنامه^۸ تقسیم می‌شود)؛ صفات شخصیتی^۹، (که شامل ویژگی‌های شخصیتی و خودتوصیفی از صفات می‌شود)؛ جسمانی یا مرتبط با سلامت^{۱۰}، (آن بخش از خودهاست که به سلامت جسمانی، وزن و قد مربوط می‌شود)؛ مادیات یا سبک زندگی^{۱۱} (به دارایی‌های مادی و وضعیت زندگی از جمله جابه‌جایی مربوط می‌شود). ششمین طبقه در خودهای ممکن مورد انتظار، خودهای منفی (که تمام پاسخ‌های منفی فرد را شامل می‌شود) و در خودهای ممکن آشفته، خودهای خارج از مسیر^{۱۲} است (که رفتارهای منفی و غیرقانونی مانند سیگار کشیدن، مشروبات الکلی، درگیری، دعوا و غیره را در برمی‌گیرد).

1. Kline
2. expected possible self
3. achievement
4. academic
5. job
6. interpersonal relationships
7. general
8. extracurricular activities
9. personality traits
10. physical/health-related
11. material/lifestyles
12. off-track

برای استفاده از این ابزار در فرهنگ ایرانی، سعی شد پرسشنامه خودهای ممکن به شکلی ساده و روان که برای فارسی‌زبانان قابل فهم باشد، ترجمه شود. در این ابزار، سؤالات کلی است و آزمودنی‌ها بر اساس پاسخ‌ها طبقه‌بندی شدند؛ بنابراین، این مقیاس به انطباق فرهنگی نیازی نداشت.

در پژوهش حاضر، تمرکز بر خودهای ممکن مرتبط با دانشگاه و فعالیت‌های تحصیلی بود و نمره‌گذاری در سه مرحله به شرحی که در ادامه آمده است، صورت گرفت. در مرحله‌ی اول، خودهای ممکن توسط پژوهشگر و نمره‌گذار مستقل طبقه‌بندی شدند و سپس خودهای ممکن متمرکز بر دانشگاه با شمارش ساده عملیاتی شدند. در مرحله‌ی دوم، پژوهشگر و نمره‌گذار مستقل، تعداد خودهای ممکن متمرکز بر دانشگاه را به آنهایی که حداقل یک راهبرد مرتبط داشتند، محدود کرده و برای به دست آوردن توافق با یکدیگر بحث نمودند. مرحله‌ی سوم و مهم‌ترین مرحله، محاسبه نمره‌ی معقولیت^۱ بود. معقولیت به این معناست که خودهای ممکن متمرکز بر دانشگاه و راهبردهای مرتبط با آن، به اندازه کافی واضح و با جزئیات هستند؛ به طوری که نقشه مسیر حرکت به سمت آینده را مهیا می‌کنند (هوروویتز و همکاران، ۲۰۲۰). این نمره با استفاده از جدول توسعه‌یافته توسط اویسرمن و همکاران (۲۰۰۴) که در جدول ۱ ارائه شده است، محاسبه شد. نمرات بین صفر (عدم وجود خودهای ممکن متمرکز بر دانشگاه یا یک خود ممکن مبهم و عمومی متمرکز بر دانشگاه بدون هیچ‌گونه راهبرد برای رسیدن به آن) تا پنج (چهار خود ممکن متمرکز بر دانشگاه یا بیشتر به همراه چهار راهبرد مرتبط یا بیشتر که حداقل یکی از آنها بر جنبه‌های میان‌فردی بافت دانشگاه (به عنوان مثال، ارتباط با اساتید) متمرکز است)، تعریف شده‌اند. در این مرحله، پژوهشگر معقول بودن را محاسبه کرد و برای به دست آوردن نمره قابلیت اطمینان، نمره‌گذار مستقل، پاسخ ۲۰ درصد مشارکت‌کنندگان (۵۲ نفر) را به طور تصادفی مجدد نمره‌گذاری نمود. ضریب کاپا کوهن در پژوهش هوروویتز و همکاران، (۲۰۲۰)، ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب کاپا کوهن ۰/۸۹، به دست آمد.

جدول ۱. دستورالعمل کدگذاری نمره معقولیت خودهای ممکن دانشگاهی (برگرفته از اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴)

نمره معقولیت	تعداد خودهای ممکن دانشگاهی	تعداد راهبردهای مرتبط با خودهای ممکن دانشگاهی
۰	۰	۰
۰	۱	۰
۱	۱	۱
۱	۲	۰
۱	۱	۲ یا بیشتر
۲	۲	۱ تا ۲
۲	۳	۰ تا ۱
۲	۴ یا بیشتر	۰
۲	۲	۳ یا بیشتر
۳	۳	۲ تا ۳
۳	۴ یا بیشتر	۱ تا ۲
۳	۳	۴ یا بیشتر
۴	۴ یا بیشتر	۲ تا ۴
۴	۴ یا بیشتر	۴ یا بیشتر (با حداقل یک راهبرد میان‌فردی)

۲-۲-۲. مقیاس امید تحصیلی

مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص^۲ بر پایه‌ی کارهای اسنایدر در زمینه امیدواری ساخته شده و امید را در شش حوزه‌ی اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی، رابطه رمانتیک، شغل و فعالیت‌های اوقات فراغت می‌سنجد (سیمپسون^۳، ۱۹۹۹). مقیاس امید تحصیلی دارای ۹ گویه و ۲ خرده‌مقیاس شامل تفکر رویه‌ها (گویه‌های ۱، ۵، ۷ و ۹) و تفکر عاملیت (گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۶ و ۸) است و بر اساس لیکرت ۸ درجه‌ای (۱ = کاملاً اشتباه تا ۸ = کاملاً درست) به سنجش امید تحصیلی می‌پردازد. نمرات مقیاس امید تحصیلی می‌تواند

1. plausibility score
2. Domain Specific Hope Scale (DSHS)
3. Symptom

از ۹ تا ۷۲ متغیر باشد که نمرات بالاتر نشان دهنده رویه‌ها و عاملیت بیشتر برای دستیابی به یک هدف تحصیلی است. این مقیاس برای نخستین بار توسط سهرابی شگفتی و سامانی (۲۰۱۱)، به فارسی ترجمه شد. این پژوهشگران پایایی عوامل با استفاده از آلفای کرونباخ را محاسبه نموده و برای تفکر رویه‌ها و تفکر عاملیت به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش کردند. همچنین همبستگی میان تفکر رویه‌ها و تفکر عاملیت برابر ۰/۶۰ و همبستگی هر عامل با نمره کل امید تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۸۸ و ۰/۹۰ گزارش نمودند که بیانگر روایی سازه مذکور است.

در پژوهش حاضر نیز، به منظور احراز روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل مدل نشان داد که مدل دو عاملی از برآزش مطلوبی برخوردار بوده و میان مدل پیشنهادی و داده‌های پژوهش تناسب خوبی برقرار است. جهت تعیین پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضرایب حاصل برای خرده‌مقیاس تفکر رویه‌ها و تفکر عاملیت به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۹ و برای کل مقیاس امید تحصیلی ۰/۸۵ به دست آمد.

۳-۲-۲. مقیاس تعهد تحصیلی

مقیاس تعهد تحصیلی توسط هیومن-وگل و رابه (۲۰۱۵) بر اساس مدل سرمایه‌گذاری روزبلت و همکاران (۱۹۹۸)، تدوین شده است. این مقیاس دارای ۳۰ گویه و ۵ خرده مقیاس سطح تعهد (گویه‌های ۱ تا ۵)، رضایت‌مندی (گویه‌های ۶ تا ۱۳)، کیفیت جایگزین‌ها (گویه‌های ۱۴ تا ۱۶)، سرمایه‌گذاری (گویه‌های ۱۷ تا ۲۱) و معناداری (گویه‌های ۲۲ تا ۳۰) است. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس لیکرت ۶ درجه‌ای است (۱=کاملاً مخالفم، ۲=مخالفم، ۳=کمی مخالفم، ۴=کمی موافقم، ۵=موافقم، ۶=کاملاً موافقم)؛ و هر چه نمره فرد بالاتر باشد نشان دهنده سطح تعهد بالاتر است. گویه‌های خرده‌مقیاس کیفیت جایگزین‌ها نمره‌گذاری معکوس دارد و دامنه تغییرات در این ابزار بین ۳۰ تا ۱۸۰ است. روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است و نتایج نشان داده است که این ابزار با مدل سرمایه‌گذاری تعهد تطبیق دارد. همسانی درونی این ابزار نشان داد که میزان آلفای کرونباخ بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ است که به ترتیب برای خرده مقیاس سطح تعهد، رضایت‌مندی، کیفیت جایگزین‌ها، سرمایه‌گذاری و معناداری ۰/۸۴، ۰/۹۰، ۰/۶۸، ۰/۹۰، ۰/۹۱ گزارش شده است (هیومن-وگل و رابه، ۲۰۱۵).

در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی پرسشنامه تعهد تحصیلی، تحلیل عاملی تأییدی مورد استفاده قرار گرفت و گویه‌های ۴ و ۵ خرده‌مقیاس سطح تعهد به دلیل داشتن بار عاملی پایین‌تر از ۰/۳ از مدل حذف شدند. پس از حذف این گویه‌ها مجدد تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و نتایج تحلیل نشان داد که مدل پنج عاملی از برآزش مطلوبی برخوردار است و میان مدل پیشنهادی و داده‌های پژوهش تناسب خوبی برقرار است. همچنین جهت تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب حاصل برای نمره کل آزمون، سطح تعهد، رضایت‌مندی، کیفیت جایگزین‌ها، سرمایه‌گذاری و معناداری به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۶، ۰/۹۰، ۰/۷۸، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ به دست آمد.

۳. یافته‌های پژوهش

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و همبستگی بین متغیرها محاسبه شد. همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، ضرایب معنی‌دار بودند و امکان بررسی مدل فراهم شد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۲۵۳)

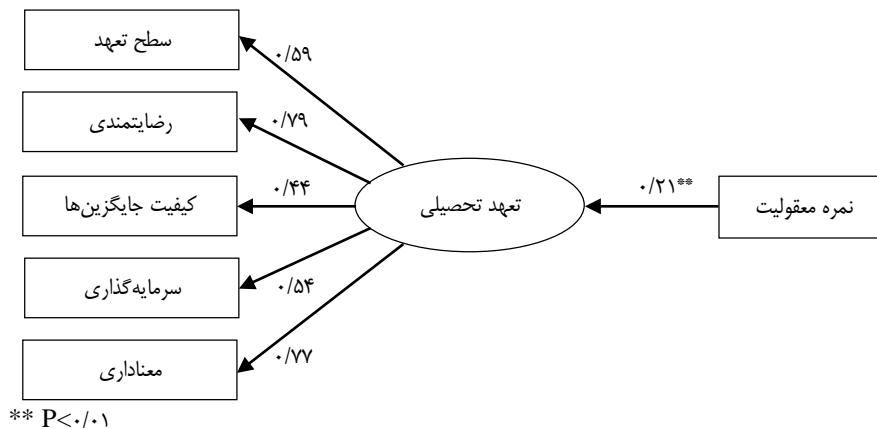
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
۱- نمره معقولیت	۱/۴۶	۱/۱۹	۱	
۲- امید تحصیلی	۵۴/۳۳	۱۸/۱۲	۰/۱۷**	۱
۳- تعهد تحصیلی	۱۲۸/۴۴	۱۰/۵۵	۰/۲۱**	۰/۴۷**

** $P < 0.01$

به منظور بررسی ارتباط ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی بین تمامی متغیرها محاسبه شد و نتایج نشان داد که اکثر ضرایب معنی‌دار هستند، از این رو امکان بررسی مدل فراهم شد.

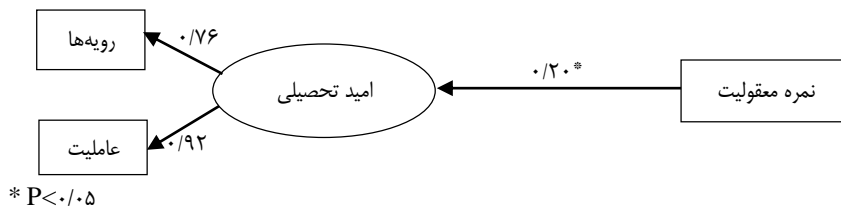
به منظور بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم تعهد تحصیلی است، خودهای ممکن تحصیلی (نمره معقولیت) به عنوان متغیر برونزاد و تعهد تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد در مدل وارد شدند. نتایج

حاصل از تحلیل مدل نشان داد که خودهای ممکن تحصیلی (نمره معقولیت) به طور مثبت و معنی‌داری ($\beta=0/21$ و $p=0/004$) تعهد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.



شکل ۲. اثر مستقیم خودهای ممکن بر تعهد تحصیلی

جهت بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم امید تحصیلی است، خودهای ممکن تحصیلی (نمره معقولیت) به عنوان متغیر برونزاد و امید تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد در مدل وارد شدند. نتایج به دست آمده از تحلیل مدل نشان داد که خودهای ممکن تحصیلی (نمره معقولیت) به طور مثبت و معنی‌داری ($\beta=0/20$ و $p=0/011$) امید تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.



شکل ۳. اثر مستقیم خودهای ممکن بر امید تحصیلی

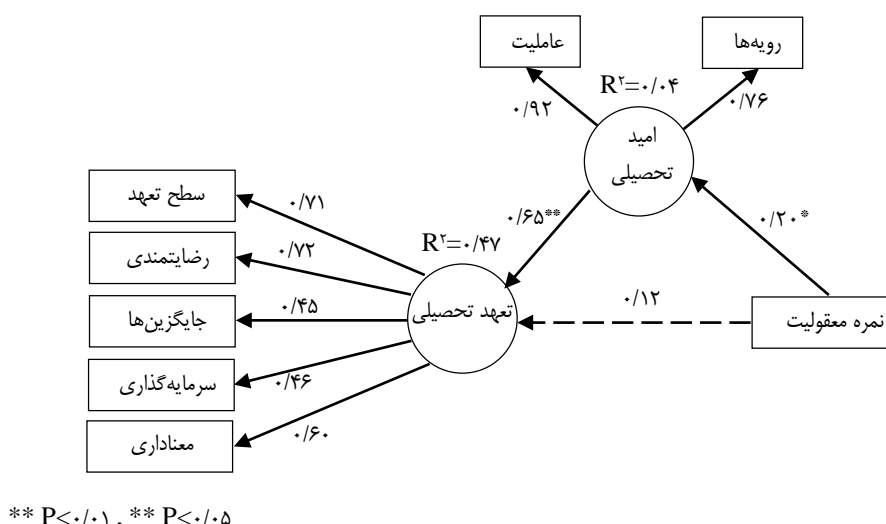
به منظور پاسخ به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه امید تحصیلی در رابطه‌ی بین خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند، با استفاده از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS، معنی‌داری اثر غیرمستقیم استاندارد امید تحصیلی و سهم واسطه‌گری آن، محاسبه شد و نتایج نشان داد که امید تحصیلی نقش میانجی‌گری مثبت و معنی‌داری را در رابطه بین خودهای ممکن و امید تحصیلی ایفا می‌کند ($\beta=0/13$ و $p=0/01$).

یافته‌های حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۱ و جدول ۳ آورده شده است. شاخص‌های برازش مدل پس از اصلاح نیز نشان داد که مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل مجذور خی نسبی ($\chi^2/df = 2/30$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/97$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI = 0/92$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI = 0/97$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/97$)، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA = 0/07$) و ($PCLOSE = 0/109$) به دست آمدند.

جدول ۳. ضرایب اثر کل، مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهش

تعهد تحصیلی						
خودهای ممکن تحصیلی (نمره معقولیت)	مستقیم	P	غیر مستقیم	P	کل	P
	0/12	0/09	0/13	0/01	0/25	0/004

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، با ورود امید تحصیلی به مدل اثر مستقیم خودهای ممکن تحصیلی بر تعهد تحصیلی معنی‌دار نشد.



شکل ۴. ضرایب مسیر مدل پیشنهادی پژوهش

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در ارتباط بین خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی انجام شد. یافته‌های حاصل نشان داد که خودهای ممکن تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مستقیم و معنی‌دار امید تحصیلی و تعهد تحصیلی است. همچنین، خودهای ممکن تحصیلی با واسطه امید تحصیلی، تعهد تحصیلی را به طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. تحلیل‌های انجام شده جهت بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر وجود ارتباط میان خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی، بیانگر تأثیر معنی‌دار و مثبت خودهای ممکن تحصیلی بر تعهد تحصیلی است. این یافته همانطور که انتظار می‌رفت با نتایج پژوهش‌های پیشین که به بررسی تأثیر خودهای ممکن در بستر تحصیلی پرداخته‌اند، همسو بود. رابطه میان انگیزه و خود آینده در دانشجویان نشان داده است که تصور خود آینده تحصیلی، مشارکت در رفتارهای تحصیلی را افزایش می‌دهد (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۵). همینطور دانشجویانی که خود ممکن مثبت تحصیلی دارند، انگیزه بیشتری برای انجام کارها دارند (واسلفسکایا و مولچانوا، ۲۰۲۱). خودهای ممکن مثبت با نتایج تحصیلی بهتر (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴)، و کیفیت بهتر رفتار فراگیران در مدرسه (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۶) ارتباط دارد. همچنین خودهای ممکن امیدبخش تحصیلی و شغلی، منجر به جهت‌گیری هدف تسلط شده و پشتکار را افزایش می‌دهند (لتوندری و گویندا، ۲۰۰۸). اثر مداخله‌ای جهت تقویت توانایی نوجوانان برای تصور خودهای ممکن، تعلق بیشتر به مدرسه، نگرانی در مورد عملکرد خوب در مدرسه، خودهای ممکن متعادل، راهبردهای معقول برای دستیابی به این خودهای ممکن، حضور بهتر در مدرسه و مشکل کمتر در مدرسه را نیز آشکار ساخته است (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۲). این نتیجه همچنین با یافته‌های پژوهش آلتانیتس و همکاران (۲۰۲۰) در زمینه ارتباط میان خود ایده‌آل دانشگاهی و تعهد تحصیلی، هم‌راستا بود. همانطور که قبلاً اشاره شد، در پژوهش حاضر به منظور عملیاتی ساختن خودهای ممکن از نمره‌ی معقولیت استفاده شد. معقولیت به این معناست که خودهای ممکن و راهبردهای مرتبط با آن، به اندازه کافی واضح و با جزئیات هستند؛ به طوری که نقشه مسیر حرکت به سمت آینده را مهیا می‌کنند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۴؛ هوروویتز و همکاران، ۲۰۲۰). به بیان دیگر هر چه نمره معقولیت بیشتر باشد به این معناست که فرد خودهای ممکن بیشتر و رویه‌های بیشتری برای رسیدن به آنها در نظر گرفته است. از سوی دیگر همانطور که گفتیم تعهد تحصیلی به معنای داشتن پشتکار و تداوم نسبت به مطالعات، رضایت از مطالعات، سرمایه‌گذاری در مطالعات، پرداختن به مطالعه به جای گزینه‌های رقیب و ادراک اهمیت شخصی مطالعه در راستای معنایی برای زندگی است. وقتی دانشجو خودهایی به همراه رویه‌هایی برای رسیدن به آنها در نظر می‌گیرد و به حداکثر نمره معقولیت می‌رسد، دارای انگیزه می‌شود. خودهای ممکن تحصیلی معقول باعث می‌شوند دانشجو بین هویت فعلی خود و تصورات مثبت یا منفی آینده ارتباط و پیوستگی ببیند و اقدامات فعلی خود را برای رسیدن به آن تصورات، مهم و مفید ادراک کند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۷). به عبارتی دیگر، وقتی راهبردهای دقیقی وجود داشته باشد تا رفتارهای فعلی را به حالت‌های موردنظر آینده مرتبط کند؛ دانشجو

تداوم خود را تجربه می‌کند و خود آینده را ادامه‌ی خود کنونی می‌پندارد. این احساس تداوم سبب مشارکت بیشتر دانشجو در تکالیف تحصیلی و مشوق او برای عملکرد بهتر می‌شود (چیشیما و ویلسون، ۲۰۲۱). همچنین وجود راهبردهای مشخص، خودهای ممکن را دارای قدرت خودتنظیمی می‌سازد (اویسرمن و جیمز، ۲۰۱۲). خودهای ممکن با استفاده از قدرت خودتنظیمی خود، می‌توانند رفتار را تنظیم نموده و استمرار آن را تا رسیدن به تصورات آینده، موجب شوند. بنابراین خودهای ممکن تحصیلی معقول از طریق انگیزه‌بخشی و تنظیم رفتار، می‌توانند سبب پشتکار بیشتر در مطالعات، صرف وقت و انرژی بیشتر برای مطالعات، اولویت بیشتر مطالعه درسی به جای پرداختن به گزینه‌های دیگر، خشنودی بیشتر نسبت به مطالعه درسی، تعهد معنادار و به طور کلی تعهد به تحصیل شوند.

تحلیل‌های صورت گرفته به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش، نشان‌دهنده اثر مثبت و معنی‌دار خودهای ممکن تحصیلی بر امید تحصیلی بود. یافته حاصل با نتایج پژوهش‌های این حوزه که نشان داده‌اند، بهترین خودهای ممکن موجب ارتقاء سطح هیجان‌ات مثبت خودآگاه می‌شوند (شلدون و لیوبومیرسکی، ۲۰۰۶)، همخوان است. از آنجا که امید نیز یک هیجان مثبت خودآگاه است، یافته‌های پیشین با یافته حاضر منطبق است. همانطور که قبلاً اشاره شد، یکی از ویژگی‌های اصلی خودهای ممکن، عاملیت است. وزن انگیزشی خودهای ممکن از احساس عاملیت فرد ناشی می‌شود و عاملیت، فرد را به سمت اهداف به ویژه در مواجهه با موانع سوق می‌دهد. (فریزر و همکاران، ۲۰۲۱؛ مارکوس و نوربوس، ۱۹۸۶). در توجیه یافته مذکور، همانگونه که پیشتر ذکر شد، نمره معقولیت بیشتر بیانگر بازنمایی تعداد بیشتر خودهای ممکن دانشگاهی و راهبردهای مرتبط با آنهاست. در واقع، دانشجو با در نظر گرفتن خود به عنوان عامل و طراحی مسیری برای رسیدن به خودهای آینده که بازنمایی‌هایی از اهداف و انتظاراتش است، هیجان امید تحصیلی را تجربه می‌کند، چرا که امید تحصیلی در برگیرنده رویه‌ها و میزان عاملیت دانشجو است. همچنین همانطور که در شکل ۴ ملاحظه می‌شود؛ عاملیت مؤلفه قوی‌تری است و نقش تعیین‌کنندگی بیشتری دارد که نشان دهنده بازنمایی خود در خودهای ممکن است. تصور خودهایی تحقق‌یافته که راه‌هایی برای رسیدن به آنها در نظر گرفته شده است؛ سبب می‌شود دانشجو خود را به عنوان عاملی که توانایی و ظرفیت رسیدن به اهدافش دارد، ادراک کند؛ در نتیجه انرژی و انگیزه خود را در طول مسیر حفظ می‌نماید. همچنین می‌تواند رفتار خود را تنظیم نموده و با ایجاد راهبرد(هایی) به سمت هدف موردنظر حرکت کند. تعامل عاملیت و راهبردها سبب می‌شود که در صورت مواجهه با موانع یا موقعیت‌های چالش‌برانگیز، فرد بتواند بر آنها فائق آید و همچنان به سمت هدف نهایی حرکت کند. بنابراین فرد می‌تواند امید را تجربه کند و احساس امیدواری را گزارش کند. این یافته با گفته‌ی اسنایدر (۱۹۹۴) که بیان داشته است، تمرکز بر خودهای آینده‌ی ممکن (اهداف، انتظارات، ترس‌ها و ...) و راه‌های دستیابی به آنها، یکی از راه‌های پرورش امیدواری در افراد است؛ نیز مطابقت دارد. بر همین مبنا، دانشجویی که هویت ممکن تحصیلی برای خود در نظر گرفته و هدف تحصیلی دارد و در حال حاضر راهبردهایی را به منظور تحقق هویت ممکن تحصیلی به کار می‌گیرد، دارای امید تحصیلی است. از سوی دیگر، امید تحصیلی یک هیجان مثبت و فعال‌کننده است (پکران و استفانز، ۲۰۱۰) و زمانی تجربه می‌شود که فرد دستیابی به موفقیت را به طور مثبت ارزیابی کند و احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد. خود آینده معقول که به طور خاص و با جزئیات همراه با راهبردهایی ملموس برای رسیدن به آن، تصور می‌شود و به عبارتی دیگر از قدرت تنظیم عملکرد برخوردار است، می‌تواند با القای احساس کنترل بر موقعیت منجر به تجربه‌ی امید تحصیلی در دانشجو شود. از این رو، بنابر موارد مطرح شده و یافته حاصل از پژوهش حاضر، می‌توان اظهار داشت که خودهای ممکن تحصیلی در شکل‌گیری امید تحصیلی اثرگذار هستند.

همانگونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد، امید تحصیلی به عنوان متغیر میانجی، پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار تعهد تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در خصوص رابطه مثبت امید تحصیلی با سازه‌های تحصیلی متعدد، همخوان است (اسنایدر، ۲۰۰۲؛ آزادیان بجنوردی و همکاران، ۲۰۲۰؛ لوی و همکاران، ۲۰۱۴؛ قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷؛ سعادت و همکاران، ۱۳۹۸؛ نریمانی و هدایت، ۱۳۹۹؛ دهقانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ رحمانی دریاسری و همکاران، ۱۳۹۹؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰؛ کیافر و همکاران، ۱۳۹۳). در توجیه رابطه مثبت امید تحصیلی با تعهد تحصیلی، همانطور که گفتیم امید تحصیلی یک هیجان مثبت فعال است و سه مؤلفه هدف، رویه‌ها و عاملیت را در بر می‌گیرد. به واقع هر چه دانشجو به واسطه عاملیت و رویه‌هایی که در نظر گرفته، هیجان

مثبت و فعال امید تحصیلی را در خود تقویت کند؛ انگیزه و انرژی لازم را در طول مسیر حفظ کرده و بنابراین تداوم بیشتر نسبت به مطالعات درسی، رضایت بیشتر از مطالعات درسی، ترجیح مطالعات درسی به گزینه‌های رقیب، سرمایه‌گذاری بیشتر در امور و تکالیف درسی و ادراک معنای شخصی مطالعات درسی و به طور کلی تعهد تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کند. بر اساس رابطه مذکور در تبیین نقش واسطه‌گری امید تحصیلی (اسماعیلی و همکاران، ۲۰۱۹؛ زینعلی‌پور، ۲۰۲۲) در رابطه خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی، می‌توان گفت خودهای ممکن تحصیلی معقول با ماهیت انگیزشی و تنظیم‌کنندگی خود از طریق ایجاد عاملیت، فراهم ساختن نقشه راه برای حرکت به سمت آینده و احساس تداوم (که سبب می‌شود دانشجوی اقدامات فعلی خود را برای دستیابی به هویت‌های آینده خود مهم و مؤثر ادراک کند)؛ در سطح هیجان‌ناات مثبت (امید تحصیلی) دستکاری می‌کنند. به عبارتی دیگر خودهای ممکن تحصیلی معقول باعث می‌شوند که دانشجوی دستیابی به موفقیت را به طور مثبت ارزیابی کند و احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد و از این طریق هیجان امید تحصیلی را افزایش می‌دهند. امید تحصیلی نیز یک هیجان فعال‌کننده است و دانشجوی را برای انجام تکالیف تحصیلی برمی‌انگیزاند و سبب افزایش انگیزه در او می‌شود. با توجه به ماهیت انگیزشی تعهد تحصیلی، این رابطه مطابق مدل پکران (۲۰۰۶) مبنی بر تقدم هیجان‌ناات قابل توجه است. در نتیجه اگر شرایطی فراهم شود که دانشجویان بتوانند خودهای ممکن تحصیلی معقول بیشتری را در نظر بگیرند، امید تحصیلی بیشتری خواهند داشت و این هیجان مثبت فعال، پایداری و پشتکار طولانی مدت در مطالعات درسی، رضایت بیشتر از مطالعات درسی، اولویت داشتن مطالعات درسی، سرمایه‌گذاری بیشتر در مطالعات درسی، اهمیت ادراک شده بیشتر مطالعات درسی (تعهد معنادار) و به طور کلی تعهد بیشتر به تحصیل را موجب می‌شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. این محدودیت‌ها شامل روش پژوهش، نمونه‌ی پژوهش و روش جمع‌آوری داده‌ها بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود؛ لذا در استنباط علی از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. نمونه‌ی پژوهش صرفاً دانشجویان بودند؛ از این رو در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها از جمله دانش‌آموزان، باید احتیاط کرد و روش جمع‌آوری داده‌ها همانطور که قبلاً مطرح شد به دو صورت پرسشنامه آنلاین و مداد-کاغذی صورت گرفت و شرایط برای همه‌ی آزمودنی‌ها یکسان نبود، از این رو ممکن است نتایج پژوهش تحت‌تأثیر این موضوع قرار گرفته باشد. همچنین این پژوهش پیشنهادهایی برای محققان علاقه‌مند به این حوزه توصیه می‌کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به منظور بررسی خودهای ممکن به طور دقیق‌تر و با جزئیات بیشتر از مصاحبه نیز در کنار پرسشنامه استفاده شود. نقش خودهای ممکن والدین همراه با خودهای ممکن فرد، در مدل آورده شود، تا بتوان همزمان نقش این دو متغیر را با هم مقایسه کرد. همچنین نقش متغیر خودتنظیمی به عنوان میانجی بین خودهای ممکن تحصیلی و تعهد تحصیلی مد نظر قرار گیرد تا با اطمینان بیشتر و مبتنی بر شواهد، نتایج این پژوهش تأیید شود. از آنجا که نمونه‌ی هدف پژوهش حاضر، دانشجویان بودند؛ پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در ارتباط با خودهای ممکن تحصیلی بر نمونه‌ی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان با عملکرد ضعیف تحصیلی، صورت گیرد.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از همکاری و مشارکت صمیمانه‌ی دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش قدردانی می‌نمایم.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of best possible self intervention on situational motivation and commitment in academic context. *Learning and Motivation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101599>
- Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2020). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-9.

- Barani, H., Rahpeyma, S., & Khormaei, F. (2019). The relationship between academic hope and academic avoidance: The mediating role of academic self-regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 323–335. [in persian]
- Bi, C., & Oyserman, D. (2015). Left behind or moving forward? Effects of possible selves and strategies to attain them among rural Chinese children. *Journal of Adolescence*, 44, 245-258. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.004>
- Carver, C. (2001). *Self-regulation*. In A. Tesser & N. Schwarz. (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology* (pp. 307-328). Malden, MA: Blackwell Press. <https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch14>
- Chishima, Y., & Wilson, A. E. (2021). Conversation with a future self: A letter-exchange exercise enhances student self-continuity, career planning, and academic thinking. *Self and Identity*, 20, 646-671. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1754283>
- Dehghani, Y., Esmaeili, Kh., & Afshin, S. A. (2022). The effectiveness of hope training on academic engagement, academic burnout, and academic optimism in students with learning disorders. *Exceptional Children Quarterly*, 22(2), 19–36. [in persian]
- Dortaj, F., & Mehralian, E. (2018). The effectiveness of hope therapy on academic procrastination among high school students in Qazvin. *Quarterly of Educational Psychology*, 14(48), 73–86. [in persian]
- Dunkel, C., & Kerpelman, J. (2006). *Possible selves: Theory, research and applications*. Nova Publishers.
- Ebrahimi, N., Sabaghian, Z., & Abolghasemi, M. (2011). Examining the relationship between hope and academic success among students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17(2), 1–16. [in persian]
- Esmaeili, L., Sohrabi, N., Mehryar, A. H., & Khayyer, M. (2019). A causal model of motivational beliefs with the mediating role of academic hope on academic Self-Efficacy in high school students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1(3), 179-185. <https://doi.org/10.29252/ieepj.1.3.179>
- Frazier, L. D., & Hooker, K. (2006). *Possible selves in adult development: Linking theory and research*. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 41-59). Hauppauge: Nova Publishers.
- Frazier, L. D., Hooker, K., Johnson, P. M., & Kaus, C. R. (2000). Continuity and change in possible selves in later life: A 5-year longitudinal study. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 237-243. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2203_10
- Frazier, L. D., Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. (2021). The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves. *Metacognition and learning*, 16(2), 297-318. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09255-3>
- Ghadampour E, Heidaryani L, Barzegar-Bafroui M, Dehghan-Menshadi M. (2018). The Role of Academic Hope and Perceived Emotional Support in Predicting academic Welfare. *Research in Medical Education*, 10(3), 47-57. [in persian]. [DOI: <http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.3.47>]
- Grishutina, M., & Kostenko, V. (2021). *Variety Of Possible Selves: The Role Of Agency And Empirical Evidence Review*. Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP, 126. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3938051>
- Higgins, E. T., Roney, C. J., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 276-286. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.276>
- Horowitz, E., Oyserman, D., Dehghani, M., & Sorensen, N. (2020). Do you need a roadmap or can someone give you directions: When school-focused possible identities change so do academic trajectories. *Journal of Adolescence*, 79, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.013>
- Human-Vogel, S., & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in University students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60-70. <https://doi.org/10.1177/0081246314548808>
- kiafar M S, Kareshki H, Hashemi F. (2014). The Role of Hope Components And Optimism on Academic Motivation of Graduate Students of Ferdowsi University And Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(6), 517-526. [in persian]

- Lee, J. (2022). Unveiling the relationships among adolescents' persistent academic possible selves, academic self-concept, self-regulation, and achievement: A Longitudinal and Moderated Mediation Study. *Self and Identity*, 21, 474-498. <https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1930578>
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(2), 179-198.
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367-386. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0203-4>
- Li, Y., Du, H., Martin, I., Hidalgo, E., Jiang, Y., Xing, W., & Popov, V. (2023). Exploring adolescents' occupational possible selves: The role of gender and socioeconomic status. *The Career Development Quarterly*, 71, 189-205. <https://doi.org/10.1002/cdq.12331>
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 543-568. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100314>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Nabaei, S., Salahian, A., & Gharibi, H. (2021). Predicting academic procrastination based on basic psychological needs, academic hope, and academic identity in tenth-grade male high school students. *Journal of Rooyesh-e-Psychology*, 10(9), 103-114. [in persian]
- Narimani M, Hedayat S. (2020). The impact of group education on students' grit and educational self-efficacy based on Snyder's hope theory. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 7(3), 112-123. [in persian]. [DOI: <http://dx.doi.org/10.52547/shenakht.7.3.112>]
- O'Donnell, S. C., & Oyserman, D. (2022). Apt and actionable possible identities matter: The case of academic outcomes. *Journal of Adolescence*, 95, 354-371. <https://doi.org/10.1002/jad.12118>
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.002>
- Oyserman, D. (2019). The essentialized self: Implications for motivation and self-regulation. *Journal of Consumer Psychology*, 29(2), 336-343. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1093>
- Oyserman, D. (2022). *Possible selves citations, measure, and coding instructions (updated from January 2004)*. Mind and Society Center; University of Southern California.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). *The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin*. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.). *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 17-39). Huntington, NY: Nova.
- Oyserman, D., & Horowitz, E. (2023). From possible selves and future selves to current action: An integrated review and identity-based motivation synthesis. *Advances in Motivation Science*, 10, 73-147. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.003>
- Oyserman, D., & James, L. (2009). *Possible selves: From content to process*. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373-394). Psychology Press.
- Oyserman, D., & James, L. (2012). *Possible selves: From content to process*. In *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373-394). Psychology Press.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990a). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141-157. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01927.x>
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>
- Oyserman, D., Lewis, N., Yan, V. X., Fisher, O., O'Donnell, S. C., & Horowitz, E. (2017). An identity-based motivation framework for self-regulation. *Psychological Inquiry*, 28, 139-147. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1337406>

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education*. In Emotion in education (pp. 13-36). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Rahmani Daryasari, M., Yavarinia, S., & Sepehrian Azar, F. (2020). Predicting academic achievement based on spiritual intelligence, hope, and responsibility among third-grade high school female students. *Quarterly of Educational Psychology*, 16(58), 243-258. [in persian]
- Rahpeyma, S., Barani, H., & Khormaei, F. (2020). relationship of academic hope and approach to learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation. *Journal of Psychology*, 24(1), 106-122. [in persian]
- Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal relationships*, 5(4), 357-387. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1998.tb00177.x>
- Saadat, S., Davarpanah, S. H., Saeedpour, F., & Samiee, F. (2019). The role of psychological capital (ie, hope, optimism, self-efficacy, resilience) in student's academic commitment. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(3), 1-11. [in persian]. [DOI: 10.22038/jhl.2019.36772.1019]
- Sedikides, C., Hong, E. K., & Wildschut, T. (2023). Self-continuity. *Annual Review of Psychology*, 74, 333-361. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-032236>
- Shegefti, N. S., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1133-1136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.221>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The journal of positive psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press of New York City.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162, 285-305.
- Stokes, V. (2019). *Self-efficacy and the future selves construct: Strategies in support of adult learners' academic performance*. In G. I. Strohshen & K. Lewis (Eds.). Competency-based and social-situational approaches for facilitating learning in higher education (pp. 136-163). Philadelphia: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8488-9.ch007>
- Sympson, S. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains. Unpublished doctoral dissertation*. University of Kansas, Lavi'rence.
- Vasilevskaya, E., & Molchanova, O. (2021). Possible Selves and Academic Motivation in Russian and American College Students. *Psychology*, 18(2), 351-363. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-352-365>
- Zeinalipour, H. (2022). School connectedness, academic self-efficacy, and academic performance: mediating role of hope. *Psychological Reports*, 125(4), 2052-2068. <https://doi.org/10.1177/00332941211006926>
- Zhu, S., & Tse, S. (2016). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: Desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21, 135-149. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>