رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۱۱، شماره پیاپی ۱۱۶، بهمن ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(11), 2026

شناسایی و طبقه بندی مداخلات روانی- تربیتی در مطالعات توازن خودهای ممکن: مرور دامنه

Identification and Classification of Psycho-Educational Interventions in Studies on Possible Selves Balance: A Scoping Review

سوسن نیکو
دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاداسلامی، رودهن، ایران.
خدیجه ابوالمعالی الحسینی (نویسنده مسئول)
استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه ازاد اسلامی، تهران، ایران.
زهره موسی زاده
استاد، گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق، پردیس خواهران، تهران، ایران.
مهرداد ثابت
دانشیار، گروه روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Susan Nikou
PhD student in Educational Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.
Khadijeh Abolmaali Alhosseini *
Professor, Department of Educational Psychology, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
kh.abolmaali@tnb-iau.ac.ir
Zohre Moosazadeh
Professor, Department of Islamic Teachings and Educational Sciences, Imam Sadiq University, Sisters Campus, Tehran, Iran.
Mehrdad Sabet
Associate Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

چکیده

مطالعه حاضر در صدد شناسایی و طبقه بندی انواع مداخلات روانی -تربیتی در حوزه توازن خودهای ممکن انجام شد. روش پژوهش مرور سیستماتیک توصیفی با رویکرد مرور دامنه است. حوزه مرور شامل مقالات منتشر شده بین سال های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ با استفاده از پایگاه های اطلاعاتی گوگل اسکالر، پابمد، ساینس دایرکت و سال های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ در پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی بود. از بین ۳۷۶۷ مقاله مرتبطِ شناسایی شده با توجه به کلمات تخصصی کلیدی، ۱۱ مقاله پس از غربالگری حائز شرایط ورود به مرور دامنه شدند.در تعیین معیارهای ورود از چهارچوب جمعیت، مفهوم، زمینه (PCC) استفاده شد. یافته ها بیانگر این بود که مداخلات روانی- تربیتی انجام شده بر اساس رویکردهای شناختی، شناختی – رفتاری و شناختی-اجتماعی در سه حیطه ، آموزشی- درمانی و درمانی انجام شده اند. عمده مداخلات مبتنی بر روش های تحقیق آزمایشی و نیمه آزمایشی بود. مداخلات روانی-تربیتی در حوزه خودهای ممکن عمدتا شامل مداخلات مبتنی بر جامعه، ذهن آگاهی ، هدف گذاری، خود ممکن-قدردانی و درمان شناختی-رفتاری بودند. این مداخلات به طور مستقیم یا غیر مستقیم افزایش یا تعدیل خود تنظیمی را مورد توجه قرار داده بودند. مهم ترین شکاف در مداخلات موجود این بود که مطالعه ای در حوزه توازن خودهای ممکن براساس تجربه زیسته افراد و تاثیرات فرهنگی و اجتماعی انجام نشده بود. همه مداخلات به کار گرفته شده اثربخشی بر رفتار را نشان دادند. اثر بخشی به صورت مستقیم بر متغیر خودممکن و به صورت غیر مستقیم بر انواع مدل های فرآیند کنترل خود تنظیمی متمرکز بود.

واژه‌های کلیدی: *خودهای ممکن، توازن خود، مداخله روانی- تربیتی، مرور دامنه، نوجوان.*

Abstract

This study aimed to identify and classify the types of psycho-educational interventions within the field of possible selves balance. The research employed a descriptive systematic methodology using a scoping review approach. The scope of the review included articles published between 2000 and 2024, sourced from the databases ScienceDirect, PubMed, Google Scholar, and SID. Out of 3,767 relevant articles identified according to specialized keywords, 11 articles were eligible for inclusion in the domain review after screening. The population, concept, and context (PCC) framework was used to determine the inclusion criteria. Findings indicated that the psycho-educational interventions were based on cognitive, cognitive-behavioral, and social-cognitive approaches, and were implemented across three domains: educational, educational-therapeutic, and therapeutic. The majority of interventions were designed using experimental and quasi-experimental research methods. Interventions in the domain of possible selves primarily included community-based programs, mindfulness, goal-setting, possible self–gratitude techniques, and cognitive-behavioral therapy. These interventions either directly or indirectly addressed the enhancement or modulation of self-regulation. The most significant gap identified in the current body of interventions was the absence of studies on the balance of possible selves that draw on individuals' lived experiences and account for cultural and social influences. All included interventions demonstrated effectiveness in influencing behavior. Effectiveness was observed directly on the possible self variable and indirectly on various models of the self-regulation control process.

Keywords: *Possible Selves, Self-Balance, Psycho-Educational Intervention, Scoping Review, Adolescent.*

نوع مقاله : مروری سیستماتیک **دریافت : اسفند ۱۴۰۳** **پذیرش: مهر ۱۴۰۴** **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مقدمه

پژوهش‌های حوزه خودپنداره[۱]، پیچیدگی و ابعاد متنوع خودشناسی و نقش آن در تنظیم رفتار را به‌خوبی نشان داده‌اند. در دهه‌های اخیر، تصویر ذهنی نوجوانان از خود و آرمان‌هایی که در جنبه‌های مختلف زندگی دنبال می‌کنند، به یکی از محورهای اساسی مطالعات روان‌شناسی تحولی و آموزشی تبدیل شده است (کورن و ون درونن[۲]، ۲۰۲۴). در راستای تکمیل مفاهیم خودشناسی و خودپنداره، مارکوس و نوریوس[۳] (۱۹۸۶) نظریه خودهای ممکن را مطرح کردند. این نظریه بر تصورات افراد درباره آنچه ممکن است در آینده بشوند (خود ایده‌آل[۴]) و آنچه از آن بیم دارند (خود ترسیده[۵]) تأکید دارد. خودهای ممکن، هم از بازنمایی‌های گذشته فرد نشأت می‌گیرند و هم شامل بازنمایی‌های آینده می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که بر اساس خواسته‌ها، امیدها و ترس‌ها شکل می‌گیرند و تحت تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی قرار دارند. از این رو، خودهای ممکن به عنوان محرک‌هایی مهم برای رفتار هدفمند و خودتنظیمی[۶] در حال و آینده عمل می‌کنند (اویسرمن و همکاران[۷]، ۲۰۱۵). نوجوانان قادرند چندین خود ممکن مثبت و منفی را تصور و ارزیابی کنند؛ این بازنمایی‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری اهداف، انگیزه‌ها و رفتارهای سازگار یا ناسازگار آن‌ها دارند (جونز[۸] و همکاران، ۲۰۲۲؛ هاردز[۹] و همکاران، ۲۰۲۴). افزون بر این، عوامل محیطی همچون جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و فرهنگ، در شکل‌دهی محتوای خودهای ممکن و توازن میان آن‌ها تأثیرگذار هستند (دو[۱۰] و همکاران، ۲۰۲۳).

نظریه ناهمخوانی خود هیگینز[۱۱] (۱۹۸۷) که چان[۱۲] (۲۰۱۴) آن را با نظریه خودهای ممکن مرتبط دانسته است، بر دو بعد شناختی در بازنمایی‌های خود تأکید دارد: حوزه‌های خود (خود واقعی[۱۳]، خود ایده‌آل و خود بایدی[۱۴]) و دیدگاه‌های مربوط به خود (دیدگاه شخصی و دیدگاه دیگران مهم مانند خانواده و دوستان). ناهمخوانی خود به تفاوت شناختی میان این وجوه اشاره دارد که می‌تواند منجر به احساسات منفی و تنش روانی شود. این ناهمخوانی در واقع نوعی عدم توازن[۱۵] در ساختار خود است که در صورت شدت یافتن، سلامت روان و توانایی تنظیم رفتار را تضعیف می‌کند و لزوم مداخلات روانی-تربیتی برای ایجاد توازن میان این وجوه را برجسته می‌سازد (هارتر[۱۶]، ۲۰۰۶؛ گستدوتیر و لرنر[۱۷]، ۲۰۰۸). توازن میان وجوه مختلف خود، به‌ویژه بین خودهای ممکن مثبت و منفی و خود واقعی، برای حفظ سلامت روان، تقویت خودتنظیمی و ارتقای انگیزه نوجوانان حیاتی است (ابوالمعالی، ۱۳۸۹؛ اویسرمن و فرایبرگ[۱۸]، ۱۹۹۳). عدم توازن می‌تواند به بروز ناهمخوانی‌های خود، کاهش انگیزه و افزایش مشکلات روانی منجر شود. (موری[۱۹]و همکاران، ۲۰۲۲).

بر اساس شواهد نظری مطرح‌شده، اهمیت مداخلات روانی-تربیتی در پرورش و حفظ توازن خودهای ممکن، به‌ویژه در دوره نوجوانی، امری ضروری است. این مداخلات که شامل برنامه‌های آموزشی، مداخلات روان‌شناختی و طرح‌های مداخله‌ای در محیط‌های آموزشی رسمی همچون مدارس، دانشکده ها و دانشگاه‌ها می‌باشند، با هدف ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی، تنظیم هیجان و افزایش انگیزه طراحی شده‌اند و نقش کلیدی در بهبود سلامت روان و عملکرد تحصیلی نوجوانان ایفا می‌کنند. با توجه به اهمیت موضوع و تنوع گسترده مداخلات روانی-تربیتی، مرور دامنه حاضر با هدف شناسایی و طبقه‌بندی رویکردهای نظری، نوع و تمرکز آموزش‌های مبتنی بر مداخلات و اثربخشی آن‌ها بر توازن خودهای ممکن انجام شده است. یافته‌های این مطالعه، شناخت عمیق‌تری از انواع مداخلات مرتبط را فراهم می‌کند و امکان کاربرد عملی نظریه خودهای ممکن را در طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ایِ هدفمند افزایش می‌دهد. از منظر عملی، نتایج این مرور دامنه با ارائه تصویری جامع از انواع رویکردها و مؤلفه‌های مداخلات روانی-تربیتی مرتبط با توازن خودهای ممکن، به‌ویژه برای

1 Self-Concept
2 Crone & van Drune
3 Markus & Nurius
4 Ideal Self
5 Feared Self
6 Self- Regulation
7 Oyserman et al.
8 Jones et al.
9 Hards et al.
10 Du et al.
11 Higgins
12 Chan
13 Real Self
14 Ought Self
15 Imbalance
16 Harter
17 Gestdottir & Lerner
18 Oyserman & Fryberg
19 Murray et al.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

تصمیم‌گیرندگان حوزه آموزش و سلامت روان، ابزار تحلیلی و کاربردی ارزشمندی برای انتخاب، بومی‌سازی و توسعه مداخلات متناسب با نیازهای نوجوانان فراهم می‌آورد.

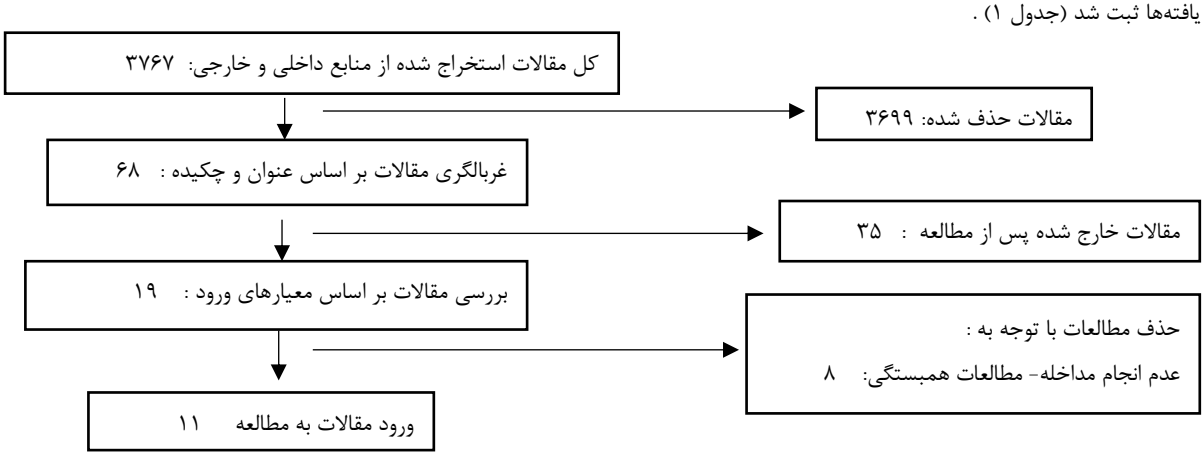
روش

مطالعه حاضر به روش مرور دامنه انجام شد تا با شناسایی، طبقه‌بندی و بررسی نوع مداخلات روانی-تربیتی مرتبط با توازن خودهای ممکن ، تصویر جامعی از مداخلات انجام شده ارائه دهد. مرور دامنه مطالعه ای روشمند است که برای شناساییِ وسعت، تنوع و ماهیت شواهد موجود در یک حوزه پژوهشی کاربرد دارد. این مرور به جمع آوری و سازماندهی مطالعات بدون تمرکز بر تحلیل های پیچیده می پردازد و به تعیین شکاف ها و اولویت های تحقیقاتی کمک می کند. هدف آن ارائه یک نمای کلی و جامع از وضعیت فعلی دانش در زمینه مورد نظر است.(لاک وود و همکاران،۲۰۱۹؛ مون و همکاران ،۲۰۱۸).

برای انجام این مرور، از روش آرکسی و اومالی[1] (۲۰۰۵) استفاده شد. مقالات معتبر از منابع خارجی در سال های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ و از منابع داخلی در سال های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ از طریق جستجو در پایگاه های گوگل اسکالر[2] ، پابمد[3] و ساینس دایرکت[4] و پایگاه های داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی انتخاب شدند. کلمات کلیدی مورد استفاده شامل ترکیبی از عبارات مرتبط با : توازن خود و خودهای ممکن ، ناهمخوانی خود ، مداخله روانی-تربیتی و مدرسه یا دانشگاه یا دانشکده، بزرگسالی در حال ظهور و نوجوان بودند. در ادامه بر اساس معیارهای ورود و ارزیابی نهایی، ۳۷۶۷ مقاله در مرحله جستجو، گردآوری و سامان‌دهی شد. در مرحله نخست غربالگری، با بررسی عنوان و چکیده، ۳۶۹۹ مقاله غیرمرتبط حذف شد و ۶۸ مقاله برای بررسی بیشتر انتخاب گردید. در مرحله دوم، پس از مطالعه کامل مقالات از طریق محقق و تیم همراه ، ۳۵ مقاله پذیرفته شد که با توجه به معیارهای ورود، به ۱۹ مقاله کاهش یافت. در نهایت با حذف مطالعات همبستگی و مقالات فاقد مداخله، ۱۱ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب و بررسی شدند . این فرایند به تفصیل در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.

در تعیین ملاک های ورود از چهارچوب (جمعیت، مفهوم ، زمینه[5] (PCC)) استفاده شد.جمعیت مورد مطالعه، دانش‌آموزان نوجوان با بازه سنی ۱۲ تا ۱۸ سال بود. مفهوم اصلی مورد مطالعه، توازن خودهای ممکن بود که در مطالعات این گروه سنی مورد توجه قرار گرفت. زمینه پژوهش محدود به محیط‌های رسمی آموزشی شامل مدارس، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها بود. همچنین، نوع مطالعات وارد شده شامل مقالات پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و مقالات کنفرانسی بود که به زبان‌های فارسی و انگلیسی منتشر شده بودند و از روش‌های پژوهش کمّی، ترکیبی و برنامه‌های مداخله‌ای بهره گرفته بودند.

ملاک های خروج عبارت بودند از مقالاتی که به زبان های غیر انگلیسی منتشر شده اند و مقالاتی که همبستگی باشد یا در آن ها مداخله ای اعمال نشده باشد. در گام پایانی، اطلاعات کلیدی به‌دست‌آمده از مرور دامنه شامل نام محققان، نوع مطالعه، حجم نمونه، روش اندازه‌گیری، رویکرد نظری به‌کار رفته، حوزه مطالعه، روش و برنامه مداخله، تعداد جلسات، مکان اجرای مداخله، و نتایج هر مطالعه به صورت طبقه‌بندی‌شده سازمان‌دهی و در جدول یافته‌ها ثبت شد (جدول ۱) .



شکل ۱: فرایند بررسی و انتخاب مقالات

یافته ها

1 Arksey & O'Malley
2 Google Scholar
3 PubMed
4 Science Direct
5 Population-Concept- Context (PCC)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

یافته های حاصل از این مرور دامنه بر اساس شواهد موجود در ۱۱ مقاله علمی انتخاب شده در جدول شماره ۱ بر اساس نام محققان، نوع مطالعه، حجم نمونه، روش اندازه‌گیری، رویکرد نظری به‌کار رفته، حوزه مطالعه، روش و برنامه مداخله، تعداد جلسات، مکان اجرای مداخله، و نتایج هر مطالعه از قدیم به جدید گزارش شده است.

جدول ۱: خلاصه مداخلات به کار گرفته شده در مطالعات توازن خودهای ممکن

نویسنده(سال)	نوع مطالعه / نمونه/ اندازه گیری	رویکرد نظری	حیطه مداخله	روش مداخله / برنامه مداخله	تعداد جلسات مداخله/مکان انجام مداخله	نتایج مطالعه
اویسرمن و همکاران (۲۰۰۲)	نیمه آزمایشی/ ۶۲ دانش آموز دختر و پسر در گروه آزمایش و ۱۴۶ نفر در دو گروه کنترل/ پیش تست – پس تست	شناختی- اجتماعی	آموزشی	مداخله خود ممکن (برنامه مدرسه به شغل) برنامه مداخله شامل : - استفاده از الگوی یادگیری فعال با گروه های کوچک - تغییرخودهای ممکن با هدف بهبود مشارکت در مدرسه و تقویت توانایی های جوانان برای تصور خود به عنوان بزرگسال موفق و اتصال این تصورات آینده به مشارکت فعلی درمدرسه	مداخله ۹ هفته ای بعد از برنامه درسی مدرسه/ یک جلسه در هفته / جلسه هشتم و نهم با خانواده در پردیس آموزشی نزدیک مدرسه هر جلسه ۳ ساعت	۱- بیان خودهای ممکن با گرایش تحصیلی انتخابی ۲- مشخص شدن خودهای ممکن آینده و راهبردهای خاص برای دستیابی به آنها ۳- اتصال این خودها و استراتژی‌های کوتاه مدت به خود ممکن بزرگسالی ۴- تعامل مؤثر با دیگران به منظور دستیابی به این خودهای ممکن
وایزنر و همکاران (۲۰۱۰)	نیمه آزمایشی/ انتخاب تصادفی گروه آزمایش و کنترل دانش آموزان دوره متوسطه دختر و پسر تعداد از ۳۵ تا ۷۰ نفر	شناختی -رفتاری	آموزشی -درمانی	مداخله ذهن آگاهی / برنامه مداخله شامل : استفاده از سه روش ذهن آگاهی (MM, TM, RR)	گروه RR یک ترم تحصیلی سه بار در هفته ۱۵ دقیقه گروه TM دو بار در روز ۱۵ دقیقه به مدت سه ماه گروه MM دو بار در روز به مدت سه ماه هر بار ۱۰ دقیقه/ مکان در برنامه درسی مدرسه	۱-افزایش ظرفیت خودتنظیمی و مهارت مقابله ای سازگارانه ۲- افزایش نقاط قوت تحصیلی و روانی اجتماعی هر سه روش ذهن آگاهی دو نتیجه فوق را نشان دادند . برای تعمیم نتایج نیاز به تحقیقات بیشتر است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

داکوورث و همکاران (۲۰۱۱)	نیمه آزمایشی/ ۶۶ دانش آموز گروه سنی متوسطه/ انتخاب تصادفی گروه آزمایش و کنترل / پیش تست- پس تست	شناختی	آموزشی	مداخله هدف گذاری برنامه مداخله شامل: آموزش تکنیک تضاد ذهنی با اهداف اجرا (MCII) /شکل‌دهی اهداف اجرایی (اگر-پس برنامه‌ها) که مشخص می‌کند چه زمانی و کجا باید بر آن موانع غلبه کرد.	مداخله در زمان کلاس انگلیسی تابستانی / دوماه هرهفته / مدرسه	۱-یادگیری راهبردهای نسبتا ساده خودتنظیمی ۲- افزایش توانمندی هدف گذاری بلند مدت تحصیلی
هایملشتاین و همکاران (۲۰۱۱)	طرح‌های بالینی تصادفی سازی شده / نوجوان زندانی / پیش تست- پس تست	شناختی	درمانی	مداخله ذهن آگاهی برنامه مداخله شامل : پروژه آگاهی از بدن و ذهن (MBA) / ۱-انجام مدیتیشن مبتنی بر ویپاسانا). ابتدا یک مدیتیشن ساده مختصر، که در آن افراد احساسات عاطفی لحظه حال را بیان می کنند. ۲- یک تمرین عملی (مدیتیشن بخشش، ایستادن در حالت همدلی).گفتگو در مورد ۱) مهربانی به خود ۲) ذهن آگاهی ۳) گوش دادن فعال ۴) تنظیم تکانه ۵) هوش هیجانی ۶) همدلی ۷) بخشش ۸) تغییر باورهای اصلی منفی ۹) بیان علت و معلول ۱۰)ارتباط	۱۰ جلسه / یک با در هفته / یک ساعت/ زندان	۱-ممکن شدن مداخلات ذهن آگاهی در زندان ۲-افزایش قابل توجه خودتنظیمی ۳-کاهش قابل توجه استرس ادراک شده
راور (۲۰۱۲)	کارآزمایی تصادفی جامعه محور مبتنی بر برنامه HeadStart/ کودکان کم درآمد درهفت محله شیکاگو(۳ تا ۵ دانش آموز بامشکلات رفتاری) /گروه آزمایش - کنترل/ پیش تست- پس تست	شناختی	آموزشی – درمانی	مداخله جامعه محور Head Start مبتنی بر کلاس درس در دو بخش خدمات مداخله ای چند بخشی برای گروه آزمایش و خدمات تک بخشی برای گروه کنترل. برنامه مداخله شامل: ۱-خدمات کوچینگ هفتگی از طریق مشاوره مبتنی بر کلاس درس(بسته مداخله ای درمانی)	جلسات هفته ای دو بار/ مراکز هد استارت / به مدت سه ماه	۱- با مداخله آموزشی زود هنگام خود تنظیمی کودکان کم در آمد افزایش یاقت. ۲-این آزمایش پیشنهاداتی را به موسسه هداستارت برای کاهش مشکلات رفتاری ناشی از فقر ارائه داد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

				۲- مداخله آموزشی از طریق راهبردهای مدیریت کلاس درس در موسسات حمایتی (مانند پاداش دادن به رفتار مثبت، تغییر جهت رفتار منفی)		
اونز و پاترسون (۲۰۱۳)	نیمه آزمایشی/ گروه آزمایش دریافت دو مداخله خودممکن و قدردانی با هم/ دو گروه کنترل دریافت مداخله به صورت مجزا ۶۲ کودک دبستانی	شناختی روان شناسی مثبت	آموزشی	مداخله خود ممکن و مداخله قدر دانی برنامه مداخله شامل: ۱-استفاده از نقاشی (به جای نوشتن) به عنوان وسیله‌ای که توسط آن کودکان منابع قدردانی و بهترین خود ممکن را ثبت کردند.	مداخله به مدت شش هفته و هفته ای یکبار / مدرسه	۱- کودکانی که در بهترین شرایط خود ممکن بودند نسبت به دو گروه دیگر عزت نفس بیشتری نشان دادند.
داکورث و کارلسون (۲۰۱۳)	نیمه آزمایشی/گروه ازمایش و کنترل/ ۶۶ نوجوان دبیرستانی/ پیش تست- پس تست	شناختی	آموزشی	مداخله هدف گذاری : استفاده از تکنیک تضاد ذهنی و اهداف اجرایی (تمرکز بر اهداف بلند مدت). برنامه مداخله: ۱- برنامه درسی ترویج راهبردهای تفکر جایگزین (PATHS) برگرفته ازبرنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی مبتنی بر مدرسه(SEL) .۲- مداخله از طریق راهبردهای فراشناختی ۳- فعالیت های بدنی	به مدت یک ماه / مداخله در کلاس های زبان انگلیسی / مدرسه / هفته ای یک بار	۱-نوجوان قادر شدند تضادها را تشخیص داده و برنامه ریزی آینده انجام دهند. ۲-خودتنظیمی افزایش یافت.
داپلاس و همکاران (۲۰۱۶)	نیمه آزمایشی/گروه آزمایش و کنترل/ ۲۱ نوجوان ۱۱ تا ۱۹ سال پیش تست-پس تست	شناختی	آموزشی	مداخله ذهن آگاهی MBCT سگال و همکاران برنامه مداخله شامل: تمرکز بر تمرین‌ها ی MBCT شامل پنج جنبه ذهن آگاهی ۱- مشاهده (توجه یا تشخیص محرک های درونی و بیرونی، مانند احساسات، عواطف، شناخت ها، مناظر، صداها، و بوها؛ ۲- توصیف (نشان دادن یا برچسب زدن ذهنی به این محرک‌های درونی و	۹ جلسه هفتگی ۹۰ دقیقه ای (۱۰ دقیقه ابتدایی تمرین کوتاه توجه)	۱- تمرینات MBCT با تغییر در ذهن‌آگاهی، تنظیم هیجان، تکانشگری، و علائم افسردگی مرتبط است. ۲- فرآیندهای روان شناختی فرا تشخیصی مانند تکانشگری و تفکر نشخوارکننده کاهش یافت. ۳- مداخله در تمام جنبه های ذهن آگاهی اثر بخش بود.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

				بیرونی با کلمات). ۳- اقدام با آگاهی (توجه به رفتار فعلی، در مقابل رفتار خودکار). ۴- عدم قضاوت در مورد تجربه درونی(عدم ارزیابی احساسات، شناخت ها و عواطف). ۵- عدم واکنش به تجربه درونی (بروز افکار و احساسات بدون جلب توجه)		
خان هوون و دورجه (۲۰۱۷)	نیمه آزمایشی/گروه آزمایش و کنترل/ کودکان ۷ تا ۱۲ سال / پیش تست-پس تست	شناختی	آموزشی	مداخله ذهن آگاهی برنامه مداخله شامل: تعدیل فرآیندهای خودتنظیمی ارادی از بالا به پایین و فرآیندهای خودتنظیمی خودکار از پایین به بالا با تکلیف جهت‌گیری درون‌زای توجه و توجه اجرایی. انجام تکلیف جهت‌گیری توجه به محرک هدف	۸ جلسه/ یک ساعت در هفته به مدت ۲ ماه	۱-افزایش خود تنظیمی ۲- افزایش تشخیص سرعت سرگردانی ذهن
کوچکی و همکاران (۱۴۰۰)	نیمه آزمایشی/ گروه آزمایش - کنترل/ ۴۰ دانش آموز پسر از مرکز سلامت / پیش تســـت-پس تست	شناختی	آموزشی	مداخله هدف گذاری (بسته یعقوبی۱۳۹۴) برنامه مداخله شامل: -تعیین اهداف و ارائه بازخورد -تأکید بر اهمیت خودارزیابی در فرایند هدف گذاری انجام تکلیف HARD انجام تکلیف SMART	۸ جلسه / در یک ماه/ ۲ بار در هفته	۱-افزایش خودتنظیمی ۲-افـزایـش انـگـیـزش تحصیلی
گوتزه و همکاران (۲۰۲۲)	روش ترکیبی (کمی -کیفی)/ تحلیل اکتشافی ۲۲۴ کودک پایه ۵ ابتدایی ۱۰ تا ۱۳ ساله	شناختی- رفتاری رویکرد رشد عصبی یکپارچه	آموزشی -درمانی	مداخله شناختی – رفتاری (CBT)، ۴ گام به سوی آینده من (4STMF) مبتنی بر برنامه درسی برنامه مداخله شامل: ۱-تقویت عزت نفس از طریق شناسایی نقاط قوت شخصی خود، ۲- توسعه تفکر رو به جلو (مثبت، توانمند و متوازن) ۳- توجه به احساسات و	۴ مرحله آموزش/ ۸ جلسه / دو بار در هفته در جلسات کلاس درس مدرسه	۱-مداخله در هر چهار گام موثر بود. ۲- یک برنامه کارآزمایی کنترل شده در مقیاس (RCT) از یک برنامه بهداشت روان جهانی مبتنی بر مدرسه با هدف پیشگیری از مشکلات عدم سلامت روان با هدف تصور خود مثبت ارائه شد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مدیریت احساسات
ناخوشایند۴-شناسایی
اهداف و مدیریت موانع
احتمالی با ترکیبی از
تمرین‌های گروهی و
فردی مانند (نوشتن،
خواندن، بازی ، پانتومیم و
انجام تکلیف خانگی

بیشتر مطالعات این مرور از روش نیمه‌آزمایشی (۸۱.۸٪) استفاده کرده است و عمدتاً بر تقویت خودتنظیمی (۷۲.۷٪) تمرکز داشتند. تنها دو مطالعه مستقیماً به مفهوم خود ممکن و خود ممکن – قدردانی پرداخته است .یک مطالعه نیز به بهزیستی روانی در آینده اختصاص داشت. بیشتر پژوهش‌ها در ایالات متحده (۶۳.۶٪) و عمدتاً روی کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۸ سال صورت گرفته بود. سایر مطالعات این مرور(۳۶.۴٪) در کشورهای انگلستان ، بلژیک ، آفریقای جنوبی و ایران انجام شده است. همچنین، بیش از نیمی از مداخلات در محیط‌های مدرسه‌ای انجام شده و تمرکز اصلی آن‌ها ارتقای خودتنظیمی دانش‌آموزان بوده است.یافته ها همچنین نشان می دهند مداخلات ۷ مطالعه مبتنی بر اساس رویکرد شناختی (داکورث[1] و همکاران، ۲۰۱۱؛ هایملشتاین[2] و همکاران، ۲۰۱۱؛ راور[3]، ۲۰۱۲؛ داکورث و کارلسون[4]، ۲۰۱۳؛ داپلاس[5] و همکاران، ۲۰۱۶؛ خان هوون و دورجه[6]، ۲۰۱۷؛ کوچکی و همکاران، ۱۴۰۰)، ۲ مطالعه بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری (وایزنر[7] و همکاران، ۲۰۱۰؛ گوتزه[8] و همکاران، ۲۰۲۲)، ۱ مطالعه بر اساس رویکرد شناختی و روان‌شناسی مثبت (اونز و پاترسون[9]، ۲۰۱۳) و ۱ مطالعه مبتنی بر رویکرد شناختی-اجتماعی (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۲) بوده است. این مداخلات در سه حیطه آموزشی، آموزشی-درمانی و درمانی صورت گرفته است و شامل مداخله جامعه‌محور[10] ، خود ممکن[11]، ذهن‌آگاهی[12] ، هدف‌گذاری[13] ، خود ممکن-قدردانی[14] و درمان شناختی-رفتاری[15] می باشند. در مداخله جامعه‌محور مبتنی بر کلاس درس راور (۲۰۱۲)، از برنامه خدمات کوچینگ هفتگی از طریق مشاوره مبتنی بر کلاس درس و مداخله آموزشی از طریق راهبردهای مدیریت کلاس درس در موسسات حمایتی مانند پاداش دادن به رفتار مثبت و تغییر جهت دادن رفتار منفی استفاده شده است. در برنامه مداخله خود ممکن اویسرمن و همکاران (۲۰۰۲)، با عنوان مداخله مدرسه به شغل، از الگوی یادگیری فعال با گروه‌های کوچک و تغییر خودهای ممکن با هدف بهبود مشارکت در مدرسه و تقویت توانایی‌های جوانان برای تصور خود به عنوان بزرگسال موفق استفاده شده است. در برنامه مداخله ذهن‌آگاهی وایزنر و همکاران (۲۰۱۰)، هایملشتاین و همکاران (۲۰۱۱)، داپلاس و همکاران (۲۰۱۶)، خان هوون و دورجه (۲۰۱۷)، به ترتیب از چهار تکنیک ذهن‌آگاهی (MM، TM، RR)[16]، ذهن‌آگاهی بدنی[17](MBA) ، ذهن‌آگاهی شناختی-رفتاری[18] (MBCT)و ذهن‌آگاهی شناختی استفاده شده است. در مداخله هدف‌گذاری (داکورث و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوچکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ داکورث و کارلسون، ۲۰۱۳) به ترتیب از سه برنامه ۱- آموزش تکنیک تضاد ذهنی با اهداف اجرا[19](MCII) و شکل‌دهی اهداف اجرایی (اگر-آنگاه)[20]، ۲- تعیین اهداف و ارائه بازخورد مناسب با تأکید بر اهمیت خودارزیابی در فرایند هدف‌گذاری، ۳- تکنیک تضاد ذهنی و اهداف اجرایی (تمرکز بر

1 Duckworth et al
2 Himmelstein et al
3 Raver
4 Duckworth & Karlson
5 Deplus et al
6 Kaunhoven & Dorjee
7 Wisner et al
8 Coetzee et al
9 Owens & Paterson
10 community-based intervention
11 Possible-Self intervention
12 Mindfulness Intervention
13 Goal setting Intervention
14 Graduate
15 cognitive-behavioral therapy
16 Mindfulness, Meditation, Transcendental Meditation & Relaxation Response
17 Mind Body Awareness
18 Mindfulness-based Cognitive Therapy
19 Mental Contrasting with implementation intentions
20 Forming Implementation intentions (if-then plans)

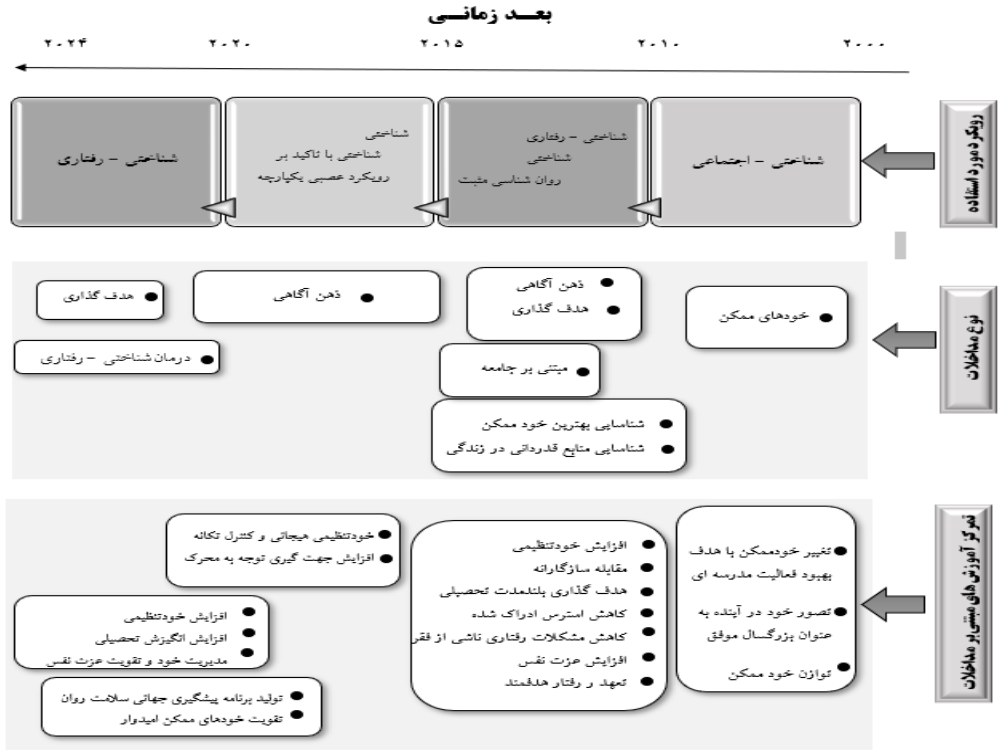
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

اهداف بلندمدت) که مبتنی بر برنامه درسی ترویج راهبردهای تفکر جایگزین[1](PATHS) برگرفته از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی مبتنی بر مدرسه[2] (SEL)بود، استفاده شده است.

برنامه مداخله درمان شناختی-رفتاری(CBT) برنووین و همکاران (۲۰۲۲) روی تقویت عزت نفس متمرکز شده است و شامل شناسایی نقاط قوت شخصی، توسعه تفکر رو به جلو (مثبت، توانمند و متعادل)، توجه به احساسات و مدیریت احساسات ناخوشایند قوی و شناسایی اهداف و مدیریت موانع احتمالی بوده است.از نظر مدت زمان اجرای مداخلاتِ مطالعات وارد شده به این مرور، مدت زمان تابعی از ماهیت و برنامه مداخله بوده است. مداخله خود ممکن در مدت زمان ۹ هفته و هر هفته یک جلسه با این توضیح که دو جلسه انتهایی با مدت زمان سه ساعت به خانواده اختصاص داده شده است. مداخلات ذهن‌آگاهی ۳ بار در هفته به مدت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه یا یک بار در هفته به مدت یک ساعت اجرا شده است. مداخلات هدف‌گذاری در برنامه تابستانی مدرسه به مدت دو ماه و هفته‌ای یک بار یا یک ماه و هفته‌ای یک بار اجرا شده است. مداخله مبتنی بر جامعه به مدت سه ماه، هفته‌ای دو بار اجرا شده است. مداخله خود ممکن-قدردانی به مدت ۶ هفته و دو بار در هفته اجرا شده است و مداخله CBTیک ماه و دو بار در هفته اجرا شده است.

شکل شماره ۲، بازه زمانی، رویکردهای پیش فرض مداخلات ، نوع و تمرکز آموزش های مبتنی بر مداخلات را در بعد زمانی اجرای مطالعات نشان می دهد. همانطور که در این شکل مشاهده می شود از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ مداخلات انجام شده عمدتا برگرفته از رویکرد شناختی و شناختی- رفتاری بودند.

در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴، مداخلات روانی-تربیتی مرتبط با توازن خودهای ممکن، دگرگونی قابل توجهی در رویکرد و محتوای خود داشته‌اند. بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۰، تمرکز بر رویکردهای شناختی–اجتماعی و آموزش‌هایی برای تغییر خودهای ممکن و تقویت خود تحصیلی مثبت بوده است. از ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵، رویکردهای شناختی، شناختی–رفتاری و روان‌شناسی مثبت، با تأکید بر ذهن‌آگاهی، هدف‌گذاری، شناسایی بهترین خود ممکن و منابع قدردانی به کار گرفته شده‌اند. در دوره ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۰، مداخلات شناختی با تأکید بر ادغام رویکردهای عصبی، بار دیگر موضوع ذهن‌آگاهی را در کانون توجه قرار داده‌اند. در نهایت، در سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۴، مداخلات عمدتاً بر پایه رویکرد شناختی–رفتاری و با تمرکز بر هدف‌گذاری طراحی شده‌اند.



شکل ۲: نوع شناسی مداخلات روانی -تربیتی حوزه خودهای ممکن

1 Promoting Alternative thinking Strategies curriculum
2 School-based Social and Emotional Learning

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی انواع مداخلات روانی-تربیتی در حوزه توازن خودهای ممکن بوده است. با بهره‌گیری از روش مرور دامنه، مداخلات مرتبط با این حوزه برسی شدند. یافته‌ها نشان داد مداخلات روانی-تربیتی در مطالعات مرور شده عمدتاً بر اساس رویکردهای شناختی، شناختی-رفتاری و شناختی-اجتماعی طراحی و اجرا شده‌اند. این مرور نشان داد که طی دو دهه اخیر، رویکردهای شناختی و شناختی-رفتاری به‌عنوان منشاء اصلی مداخلات روانی-تربیتی در این حوزه، مورد توجه بوده اند. مداخلات عمدتاً در سه حیطه آموزشی، آموزشی-درمانی و درمانی و با استفاده از روش‌های تحقیق آزمایشی و نیمه‌آزمایشی اجرا شده‌اند که در این میان، روش‌های نیمه‌آزمایشی بیشترین درصد استفاده را به خود اختصاص داده‌اند. در مجموع، شش نوع مداخله شامل جامعه‌محور، خود ممکن، ذهن‌آگاهی، هدف‌گذاری، خود ممکن-قدردانی و درمان شناختی-رفتاری (CBT) شناسایی شده‌اند. این مداخلات به طور عمده به افزایش یا تعدیل خودتنظیمی توجه داشته‌اند. همانطور که در رابطه با ارتباط خودتنظیمی و خودهای ممکن، وندلن و هویل (۲۰۰۸) بر اساس تحقیقات اویسرمن و مارکوس (۱۹۹۰)، اویسرمن و سالتز (۱۹۹۳)، و اویسرمن و همکاران (۲۰۰۴) اظهار می‌دارند که نقش خودهای ممکن در خودتنظیمی کانون توجه مجموعه‌ای چشمگیر از مطالعات بوده است. چان (۲۰۱۴) نیز با استناد به بازنگری نظریه خودهای ممکن، به نقل از هویل و شریل (۲۰۰۶) به محدودیتی در این نظریه اشاره می‌کند و پیشنهاد آن‌ها را مطرح می‌سازد که خودهای ممکن به‌جای ایفای نقش به‌عنوان میانجی مستقیم تغییر رفتار، در چارچوب مدل‌های فرآیند کنترل خودتنظیمی و به‌عنوان مؤلفه‌ای کلیدی در تنظیم رفتار جای‌گیرند. بر اساس این شواهد، برنامه‌های مداخله‌ای مورد استفاده در پژوهش‌های این مرور با هدف افزایش یا تعدیل خودتنظیمی طراحی و اجرا شده‌اند و هر کدام نقش مهمی در دستیابی به اهداف مرتبط با توازن خودهای ممکن به شرح زیر ایفا کرده‌اند .

مداخله مبتنی بر جامعه: مداخله راور (۲۰۱۲) با تمرکز بر کودکان کم‌درآمد محله‌های محروم و در چارچوب مؤسسه حمایتی Head Start در شیکاگو طراحی و اجرا شد. این برنامه با بهره‌گیری از حضور طولانی مدت کودکان در خارج از خانه، به آموزش مهارت‌های خودتنظیمی از طریق جلسات کوچینگ هفتگی و مشاوره‌های کلاسی پرداخت. اجرای مداخله توسط معلمان آموزش‌دیده و با استفاده از راهبردهای مدیریت کلاس، همچون تقویت رفتارهای مثبت و اصلاح رفتارهای منفی، صورت گرفت. یافته‌های حاصل از این مطالعه نیمه‌آزمایشی، به ارائه پیشنهادهایی برای کاهش مشکلات رفتاری ناشی از فقر در کودکان منجر شد.

مداخله خود ممکن: برنامه مداخله ای اویسرمن و همکاران (۲۰۰۲) با محوریت کار گروهی در مدارس، به نوجوانان کمک کرد تا چشم‌اندازی شغلی برای آینده خود ترسیم کرده، راه‌های دستیابی به آن را شناسایی و درک خود را از تحصیل و تعاملات اجتماعی بازتعریف کنند. این مداخله با رویکرد یادگیری فعال، بر ارتقای هویت نژادی و جنسیتی دانش‌آموزان تمرکز داشت و با ایجاد پیوند میان وضعیت فعلی و اهداف آینده، به پذیرش شکست‌ها به‌عنوان بخشی از مسیر رشد کمک کرد. برنامه با مشارکت خانواده و تمرکز بر خودهای ممکن قابل دستیابی، مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را نیز تقویت نمود.

مداخلات ذهن‌آگاهی: مطالعات مرورشده با هدف تقویت خودتنظیمی، از رویکردهای متنوع ذهن‌آگاهی شامل مدیتیشن ذهن‌آگاهی (MM)، مدیتیشن متعالی(TM) ، آرام‌سازی بدنی(RR) ، ذهن‌آگاهی بدنی (MBA) و ذهن‌آگاهی شناختی-رفتاری (MBCT) بهره گرفته‌اند (وایزنر و همکاران، ۲۰۱۰؛ هایملشتاین و همکاران، ۲۰۱۰؛ داپلاس و همکاران، ۲۰۱۶؛ خان هوون و کارلسون، ۲۰۱۳).در این مداخلات، تکنیک‌هایی نظیر تمرکز بر تنفس، تکرار مانترا، شناسایی و رهاسازی تنش‌های بدنی، و گفت‌وگوهای گروهی هدایت‌شده پیرامون مسائل هیجانی و روابط بین‌فردی مورد استفاده قرار گرفته است. این روش‌ها، با ایجاد آگاهی لحظه‌ای، پذیرش بدون قضاوت، و کاهش استرس، بهبود خودآگاهی، تنظیم هیجانی، تقویت مهارت‌های خودتنظیمی را در نوجوانان، به‌ویژه در جمعیت‌های پرخطر مانند نوجوانان زندانی، هدف قرار دادند. این مداخلات با تأکید بر امکان‌سنجی اجرای مؤثر در محیط‌های آموزشی نیز طراحی و ارزیابی شده‌اند.ذهن‌آگاهی شناختی-رفتاری (MBCT) نوعی مداخله گروهی است که با هدف تمایز میان افکار، ادراک‌های بدنی و تنظیم هیجانی طراحی شده و به آموزش پنج مؤلفه کلیدی خودتنظیمی یعنی مشاهده، توصیف، اقدام با آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش نسبت به تجارب درونی می پردازد. این برنامه با بهره‌گیری از تمرین‌های تمرکز بر توجه داخلی (مانند تنفس) و توجه بیرونی، به ارتقاء تعامل میان فرآیندهای شناختی بالا به پایین (نظیر کنترل بازدارنده) و فرآیندهای فیزیولوژیکی پایین به بالا (مانند پاسخ به استرس) کمک می‌کند.مطالعات عصب‌شناختی نشان داده‌اند که این مداخلات موجب بهبود عملکردهای شناختی و هیجانی نوجوانان از جمله افزایش توجه و تمرکز، کاهش اضطراب، تنظیم هیجانی و رفتاری، افزایش تحمل ناکامی، خودکنترلی و عزت‌نفس می‌شوند.پیشنهاد شده است که گنجاندن این برنامه‌ها در برنامه‌های درسی مدارس می‌تواند با بهبود جوّ روانی-اجتماعی مدرسه، زمینه‌ساز رشد مطلوب‌تر دانش‌آموزان شود.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مداخله‌ی خود ممکن – قدردانی: در مداخله ای که توسط اونز و پاترسون (۲۰۱۳) طراحی شد، با هدف ارتقاء خودتنظیمی و عزت‌نفس کودکان دوره دوم دبستان، از نقاشی به‌عنوان ابزاری جایگزین نوشتن استفاده شد. در این روش، کودکان دو نقاشی با محوریت تصویر خود ایده‌آل و موضوعی برای قدردانی ترسیم کرده و سپس در گفت‌وگویی هدایت‌شده، نقاشی‌های خود را توضیح می‌دادند. تحلیل کیفی این توصیفات به شناسایی مؤلفه‌های مثبت هویتی و منابع قدردانی کودکان انجامید. نتایج نشان داد که این مداخله موجب بهبود معنادار عزت‌نفس در کودکانی شد که توانسته بودند تصویری از بهترین خود و تجربه قدردانی را به‌طور مؤثر ترسیم و بیان کنند.

مداخلات هدف‌گذاری: برنامه‌های مورد استفاده در مداخلات هدف‌گذاری در این مرور، مهارت‌های دانش‌آموزان در طراحی، کنترل و هدایت یادگیری را افزایش داده‌اند به نحوی که در نهایت منجر به ایجاد خودکنترلی و خودتنظیمی در آنان شده است. کوچکی و همکاران (۱۴۰۰) با استفاده از برنامه‌های (HARD) و(SMART) ، توانسته‌اند خودتنظیمی را در دانش‌آموزان طی یک بازه زمانی مشخص افزایش دهند. داکوورث و همکاران (۲۰۱۱) و داکوورث و کارلسون (۲۰۱۳) نیز از روش‌های تضاد ذهنی و اهداف اجرایی (MCII) برای آموزش هدف‌گذاری استفاده کردند. در روش تضاد ذهنی، نوجوانان موانع رسیدن به هدف را شناسایی و راه‌حل‌های لازم را برای عبور از آن‌ها می‌یابند، در حالی که در روش شکل‌دهی به اهداف اجرایی (الگوی اگر-آنگاه)، نوجوانان یاد می‌گیرند که چگونه موانع را پیش‌بینی و برای غلبه بر آن‌ها برنامه‌ریزی کنند. این برنامه‌ها موجب افزایش تعهد به هدف، خودکنترلی، آگاهی عاطفی و مهارت حل مسئله اجتماعی در نوجوانان شدند، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که نوجوانان از مسیر هدف خود منحرف می‌شوند.

مداخله از طریق درمان شناختی – رفتاری(CBT): مداخله‌ای که توسط گوتزه و همکاران (۲۰۲۲) طراحی و در مدارس آفریقای جنوبی اجرا شد، با هدف پیشگیری و ارتقاء خودتنظیمی در دانش‌آموزان انجام شد. این مداخله تحت عنوان "۴ گام به سوی آینده من " (4STMF)شامل چهار مرحله بود: ۱) تقویت عزت نفس از طریق شناسایی نقاط قوت شخصی، ۲) توسعه تفکر مثبت و توانمندسازی، ۳) توجه به احساسات و مدیریت احساسات ناخوشایند شدید، و ۴) شناسایی اهداف و مدیریت موانع. این مراحل در قالب آموزش‌های غیرمستقیم از طریق تکالیف و جلسات گروهی در قالب جلسات کلاسی با همکاری معلمان در مدرسه و توسط درمانگران متخصصCBT ، بر اساس چرخه فکر، احساس و رفتار اجرا گردید. تمرین‌های مختلف مانند سخنرانی، نوشتن، ایفای نقش و استفاده از پوسترهای تصویری برای تقویت آموزش‌ها به کار گرفته شد. دانش‌آموزان ملزم به تمرین مهارت‌های آموخته شده در زندگی روزمره خود از طریق تکالیف خانگی بودند. این برنامه به طور کلی به تقویت عزت نفس، تمرکز بر آینده، مدیریت احساسات و شناسایی و رسیدن به اهداف کمک کرده است.

در مجموع مداخلات روانی- تربیتی این مرور به‌ویژه آن‌هایی که به ارتقای خودهای ممکن و فرآیندهای خودتنظیمی پرداخته بودند، اثربخشی قابل‌توجهی در جهت‌دهی شناختی و تنظیم هیجانی نوجوانان داشته اند. این مداخلات، چه به‌طور مستقیم بر خودهای ممکن تمرکز کرده بودند و چه با استفاده از مدل‌های میانجی‌گر مانند فرآیندهای خودتنظیمی، توانسته بودند در بهبود سازوکارهای شناختی و هیجانی نوجوانان مؤثر واقع شوند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۰۲). با این حال، بررسی انتقادی ادبیات پژوهشی حاکی از وجود شکاف‌های مهم در این حوزه است که ضرورت مطالعات آینده را دوچندان می‌سازد. نخست، فقدان پژوهش‌های جامع که به‌طور مستقیم به توازن خودهای ممکن در زندگی نوجوانان بپردازند، به چشم می‌خورد. اغلب مطالعات، تمرکزبر ابعاد خاصی از خودهای ممکن (مانند خود تحصیلی یا شغلی) کرده‌اند و کمتر به پیچیدگی‌های تعامل این خودها و تجربیات زیسته نوجوانان پرداخته‌اند. این مسئله به کاهش درک عمیق از فرآیندهای روان‌شناختی درگیر در رشد هویت منجر شده است. دوم، اکثر پژوهش‌های انجام‌شده در بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی خاص، به‌ویژه ایالات متحده و اروپا، متمرکز بوده‌اند. این تمرکز جغرافیایی، قابلیت تعمیم نتایج به بافت‌های فرهنگی متنوع‌تر، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه را محدود کرده است.مسیرهای پیشنهادی برای پژوهش‌های آینده شامل طراحی مطالعات کیفی و ترکیبی است که به واکاوی عمیق‌تر ادراکات، احساسات و روایت‌های نوجوانان درباره خودهای ممکن بپردازند. علاوه بر این، انجام مطالعات طولی با تمرکز بر پیامدهای بلندمدت مداخلات روانی–تربیتی، امکان بررسی پایداری این اثرات بر هویت و خودتنظیمی را فراهم می‌سازد. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند تصویری دقیق‌تر از چگونگی تحول خودهای ممکن و نقش آن‌ها در سلامت روان نوجوانان ارائه دهند.همچنین، با توجه به گسترش فناوری‌های دیجیتال، پژوهشگران می‌توانند اثربخشی مداخلات مبتنی بر فناوری (از جمله اپلیکیشن‌های تلفن همراه، پلتفرم‌های آنلاین و بازی‌های روان‌افزاری) را در شکل‌دهی خودهای ممکن و تقویت فرآیندهای خودتنظیمی ارزیابی کنند. این نوع مداخلات می‌توانند راهکاری نوین برای دسترسی گسترده‌تر به برنامه‌های روانی–تربیتی، به‌ویژه در جوامع کمتر برخوردار فراهم سازند.

منابع

ابوالمعالی، خدیجه.(۱۳۸۹). نظریه‌های جرم شناسی و بزهکاری با تاکید بر شناخت اجتماعی. تهران: انتشارات ارجمند.کوچکی،محمد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

بخشایش،علیرضا. و اسعدی، سمانه (۱۴۰۰). تأثیرآموزش هدف گذاری بر خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان. *دوماهنامه علمی پژوهش- رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳ (۱۲). ۱۵۸-۱۶۸.https://doi.org/10.30495/jedu.2021.21000.4285

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Chan, H. Y. L. (2014). Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching. Thesis submitted to the University of Nottingham For the degree of Doctor of Philosophy. https://eprints.nottingham.ac.uk/id/eprint/14301

Coetzee, B. J., Loades, M. E., Human, S., Gericke, H., Loxton, H., Laning, G., Myburgh, N., & Stallard, P. (2022). 4 Steps To My Future (4STMF): protocol for a universal school-based pilot and feasibility study of a CBT-based psychoeducational intervention to support psychological well-being amongst young adolescents in the Western Cape, South Africa. *Pilot and Feasibility Studies*, 8(1),99. https://doi.org/10.1186/s40814-022-01035-x

Crone, E. A., & van Drunen, L. (2024). Development of self-concept in childhood and adolescence: How neuroscience can inform theory and vice versa. *Human Development, 68*(5-6), 255–271. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11734892/

Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International journal of mental health and addiction*, 14, 775-790. https://doi.org/10.1007/s11469-015-9627-1

Du, Y., Chen, W., & Zhang, X. (2023). Environmental and cultural factors shaping adolescents' possible selves. *International Journal of Psychology*, 58(4), 523-538. https://doi.org/10.1002/ijop.12999

Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. Self-regulation and autonomy: *Social and developmental dimensions of human conduct*, 40(1), 208-230. DOI:10.1017/CBO9781139152198.015

Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26. DOI:10.1080/01443410.2010.506003

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224. DOI:10.1159/000135757

Hards, E., Thompson, J., & Lee, M. (2024). Possible selves and academic motivation: A longitudinal study of adolescents. *Educational Psychology Review*, 36(2), 215-234. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09645-8

Harter, S. (2006). The development of self-representations during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 55-84). WileyHiggins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319. DOI:10.1037/0033-295X.94.3.319

Himelstein, S., Hastings, A., Shapiro, S., & Heery, M. (2012). Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth: A pilot study. *Probation Journal*, 59(2), 151-165. DOI:10.1177/0264550512438256

Jones, S., Hordósy, R., Mittelmeier, J., Quyoum, A., & McCaldin, T. (2022). 'Possible Selves' in practice: how students at Further Education Colleges in England conceptualise university. *Research Papers in Education*, 37(6), 757-772. DOI:10.1080/02671522.2020.1864765

Jones, L., Smith, R., & Patel, S. (2022). Attractiveness and realism in adolescents' possible selves: Implications for motivation and behavior. *Journal of Youth Studies*, 25(7), 950-967. https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1881234

Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, 163-184. DOI:10.1016/j.neubiorev.2017.01.007

Lockwood, C., Borgess dos Santos, K., & Pap, R. (2019). Practical guidance for knowledge synthesis: Scoping review methods. *Asian Nursing Research*, *13*(5), 287-294. https://doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954. DOI:10.1037/0003-066X.41.9.954

Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125. DOI:10.1037//0022-3514.59.1.112

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(1), 143. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

Murray, D. W., Kurian, J., Soliday Hong, S. L., & Andrade, F. C. (2022). Meta-analysis of early adolescent self-regulation interventions: Moderation by intervention and outcome type. *Journal of Adolescence*, 94, 101-117. https://doi.org/10.1002/jad.12010

Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of genetic psychology*, 174(4), 403-428. DOI:10.1080/00221325.2012.697496

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in personality*, 38(2), 130-149. DOI:10.1016/S0092-6566(03)00057-6

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible selves: Theory, research, and applications*, *2*(4), 17-39. ISBN 1-59454-431-6

Wisner, B. L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children & Schools*, *32*(3), 150-159. DOI:10.1093/cs/32.3.150

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]