

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

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@mb-iaau.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.

سوسن نیکو

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی (نویسنده مسئول)

استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد 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.

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.

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، پایمد، ساینس دایرکت و سال های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ در پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی بود. از بین ۳۷۶۷ مقاله مرتبط 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، 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 عمدتاً 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.

واژه های کلیدی: خودهای ممکن، توازن خود، مداخله روانی-تربیتی، مرور دامنه، نوجوان.

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 درون^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 (ابوالعالی، 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، دانشکده‌ها 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 مشاوره‌ای 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.

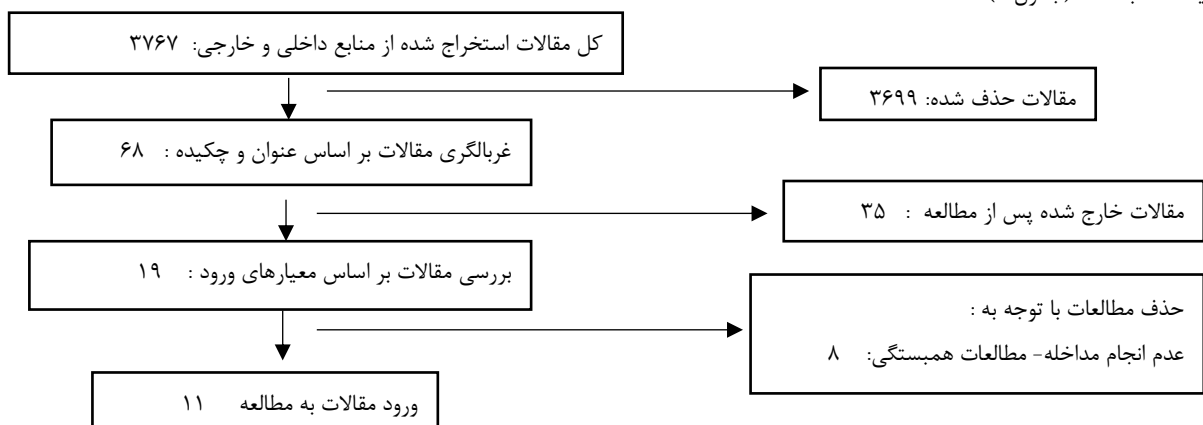
تصمیم‌گیرندگان حوزه آموزش و سلامت روان، ابزار تحلیلی و کاربردی ارزشمندی برای انتخاب، بومی‌سازی و توسعه مداخلات متناسب با نیازهای نوجوانان فراهم می‌آورد.

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 شناسایی وسعت، تنوع و ماهیت شواهد موجود در یک حوزه پژوهشی کاربرد دارد. این مرور به جمع‌آوری و سازماندهی مطالعات بدون تمرکز بر تحلیل‌های پیچیده می‌پردازد و به تعیین شکاف‌ها و اولویت‌های تحقیقاتی کمک می‌کند. 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^۱ (۲۰۰۵) استفاده شد. مقالات معتبر از منابع خارجی در سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ و از منابع داخلی در سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ از طریق جستجو در پایگاه‌های گوگل اسکالر^۲، پابمد^۳ و ساینس دایرکت^۴ و پایگاه‌های 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 ملاک‌های ورود از چهارچوب (جمعیت، مفهوم، زمینه)^۵ (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 کمی، ترکیبی و برنامه‌های مداخله‌ای بهره گرفته بودند. ملاک‌های خروج عبارت بودند از مقالاتی که به زبان‌های غیر انگلیسی منتشر شده‌اند و مقالاتی که همبستگی باشد یا در آن‌ها مداخله‌ای اعمال نشده باشد. در گام پایانی، اطلاعات کلیدی به‌دست‌آمده از مرور دامنه شامل نام محققان، نوع مطالعه، حجم نمونه، روش اندازه‌گیری، رویکرد نظری به کار 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

یافته‌ها

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

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

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 اندازه گیری، رویکرد نظری به کار 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 - تغییر خودهای 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 در مدرسه	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 مشخص شدن خودهای ممکن آینده و راهبردهای خاص برای دستیابی به آنها ۳- اتصال این خودها و استراتژی های 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.

داکوورت و همکاران (۲۰۱۱)	نیمه آزمایشی / ۶۶ دانش آموز گروه سنی متوسطه / انتخاب تصادفی گروه آزمایش و کنترل / پیش‌تست - پس‌تست	شناختی	آموزشی	مداخله هدف‌گذاری 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 هر هفته / مدرسه	۱- یادگیری راهبردهای نسبتاً ساده خودتنظیمی ۲- افزایش توانمندی هدف‌گذاری بلندمدت تحصیلی
هایملشتاین و همکاران (۲۰۱۱)	طرح‌های بالینی تصادفی سازی شده / نوجوان زندانی / پیش‌تست - 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 می‌کنند. 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 ۲- افزایش قابل توجه خودتنظیمی ۳- کاهش قابل توجه استرس ادراک شده	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 / پیش‌تست - 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 درآمد افزایش یافت. ۲- این آزمایش پیشنهاداتی را به موسسه هداستارت برای کاهش مشکلات رفتاری ناشی از فقر ارائه داد.

<p>۱-افزایش خود تنظیمی ۲- افزایش تشخیص سرعت سرگردانی ذهن</p>	<p>۸ جلسه/ یک ساعت در هفته به مدت ۲ ماه</p>	<p>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)</p>	آموزشی	شناختی	<p>نیمه آزمایشی/گروه آزمایش و کنترل/ کودکان ۷ تا ۱۲ سال / پیش تست-پس تست</p>	<p>خان هوون و دورجه (۲۰۱۷)</p>
<p>۱-افزایش خودتنظیمی ۲-افزایش انگیزش تحصیلی</p>	<p>۸ جلسه / در یک ماه / ۲ بار در هفته</p>	<p>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</p>	آموزشی	شناختی	<p>نیمه آزمایشی / گروه آزمایش - کنترل/ ۴۰ دانش آموز پسر از مرکز سلامت / پیش تست-پس تست</p>	<p>کوچکی و همکاران (۱۴۰۰)</p>
<p>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.</p>	<p>۴ مرحله آموزش / ۸ جلسه / دو بار در هفته در جلسات کلاس درس مدرسه</p>	<p>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</p>	آموزشی -درمانی	<p>شناختی- رفتاری رویکرد رشد عصبی یکپارچه</p>	<p>روش ترکیبی (کمی -کیفی)/ تحلیل اکتشافی ۲۲۴ کودک پایه ۵ ابتدایی ۱۰ تا ۱۳ ساله</p>	<p>گوتزه و همکاران (۲۰۲۲)</p>

مدیریت احساسات
 ناخوشایند ۴- 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. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند مداخلات ۷ مطالعه مبتنی بر اساس رویکرد شناختی (داکورت^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ هایملشتاین^۲ و همکاران، ۲۰۱۱؛ راور^۳، ۲۰۱۲؛ داکورت و کارلسون^۴، ۲۰۱۳؛ داپلاس^۵ و همکاران، ۲۰۱۶؛ خان هوون و دورجه^۶، ۲۰۱۷؛ کوچکی و همکاران، ۱۴۰۰)، ۲ مطالعه بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری (وایزنر^۷ و همکاران، ۲۰۱۰؛ گوتزه^۸ و همکاران، ۲۰۲۲)، ۱ مطالعه بر اساس رویکرد شناختی و روان‌شناسی مثبت (اونز و پاترسون^۹، 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^{۱۰}، خود ممکن^{۱۱}، ذهن‌آگاهی^{۱۲}، هدف‌گذاری^{۱۳}، خود ممکن-قدردانی^{۱۴} و درمان شناختی-رفتاری^{۱۵} می‌باشند. 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 (RR، TM، MM)^{۱۶}، ذهن‌آگاهی بدنی (MBA)^{۱۷}، ذهن‌آگاهی شناختی-رفتاری^{۱۸} (MBCT) و ذهن‌آگاهی شناختی استفاده شده است. در مداخله هدف‌گذاری (داکورت و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوچکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ داکورت و کارلسون، ۲۰۱۳) به ترتیب از سه برنامه ۱- آموزش تکنیک تضاد ذهنی با اهداف اجرا^{۱۹} (MCII) و شکل‌دهی اهداف اجرایی (اگر-آنگاه)^{۲۰}، 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

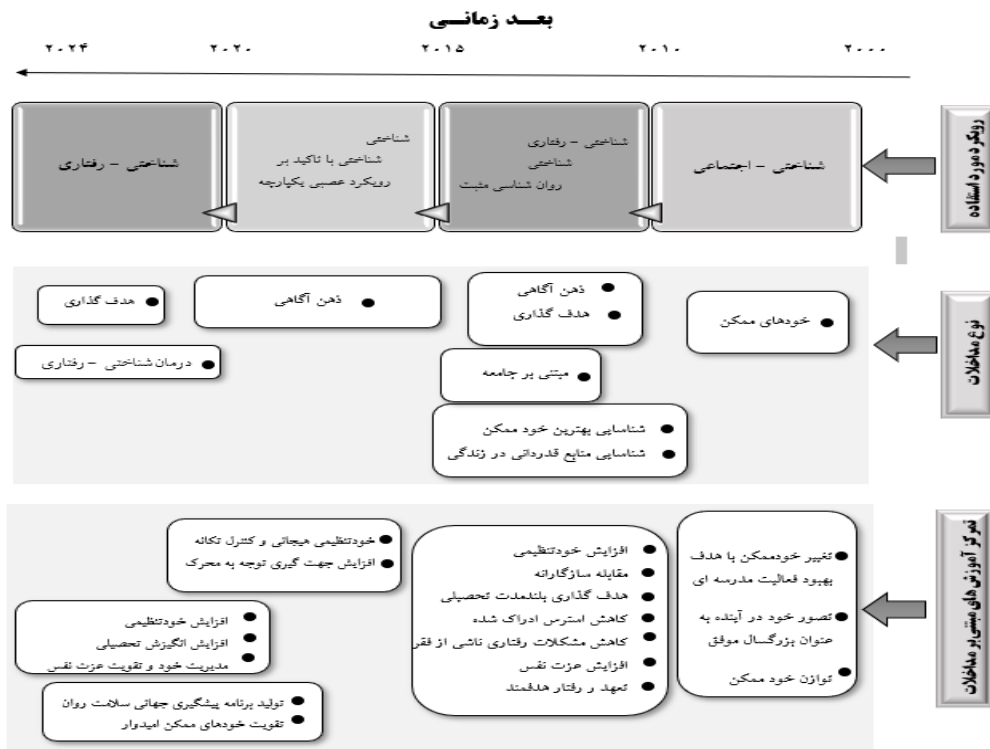
20 Forming Implementation intentions (if-then plans)

اهداف بلندمدت) که مبتنی بر برنامه درسی ترویج راهبردهای تفکر جایگزین^۱ (PATHS) برگرفته از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی مبتنی بر مدرسه^۲ (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 مداخلات 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 CBT یک ماه و دو بار در هفته اجرا شده است.

شکل شماره ۲، بازه زمانی، رویکردهای پیش فرض مداخلات، نوع و تمرکز آموزش‌های مبتنی بر مداخلات را در بعد زمانی اجرای مطالعات نشان می‌دهد. همانطور که در این شکل مشاهده می‌شود از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ مداخلات انجام شده عمدتاً 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

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 بررسی 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 بوده‌اند. 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، ذهن آگاهی، 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 هوپل (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. چنان (۲۰۱۴) نیز با استناد به بازنگری نظریه خودهای ممکن، به نقل از هوپل 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 ذهن آگاهی: مطالعات مرور شده با هدف تقویت خودتنظیمی، از رویکردهای متنوع ذهن آگاهی شامل مدیتیشن ذهن آگاهی (MM)، مدیتیشن متعالی (TM)، آرام‌سازی بدنی (RR)، ذهن آگاهی بدنی (MBA) و ذهن آگاهی 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 خود آگاهی، 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. ذهن آگاهی 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 می‌پردازد. 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 جو روانی-اجتماعی مدرسه، زمینه‌ساز رشد مطلوب‌تر دانش‌آموزان شود.

مداخله‌ی خود ممکن - قدردانی: در مداخله‌ی ای که توسط اوزن 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. داکورث و همکاران (۲۰۱۱) و داکورث 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 عزت‌نفس 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 متخصص CBT، بر اساس چرخه فکر، احساس و رفتار اجرا گردید. تمرین‌های مختلف مانند سخنرانی، نوشتن، ایفای نقش و استفاده از پوسته‌های 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 عزت‌نفس، 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 قابل توجهی در جهت‌دهی شناختی و تنظیم هیجانی نوجوانان داشته‌اند. 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، تمرکز بر ابعاد خاصی از خودهای ممکن (مانند خودتحصیلی 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 روان‌افزایی) 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 جرم‌شناسی و بزهکاری با تأکید بر شناخت اجتماعی. تهران: انتشارات ارجمند. کوچکی، محمد.

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

- بخشایش، علیرضا. و اسعدی، سمانه (۱۴۰۰). تأثیر آموزش 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 Druenen, 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. *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). Wiley
- Higgins, 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