



Research Article

The Mediating Role of Academic Hope in the Relationship between Possible Selves and Student Teachers' Academic Procrastination

Mohammad Hossein Salarisaljeh : Master's degree in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
mhsalari78@ens.uk.ac.ir

Somayeh Pourehsan *: Associate Professor, Department of Psychology, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
pourehsan@uk.ac.ir

Massoud Hosseinchari : Associate Professor, Department of Psychology, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
hchari@uk.ac.ir

Abstract

Possible selves represent the cognitive manifestations of an individual's goals, aspirations, motivations, fears, and enduring threats. They serve a motivational function for future behavior, provide a framework for self-assessment, and contribute to behavioral regulation. The present study aimed to test a causal model examining the relationships among possible selves, academic hope, and academic procrastination. This descriptive-correlational research involved 396 male and female students from Kerman Farhangian University during the 2024–2025 academic year, selected through a multi-stage cluster random sampling method. Participants completed three questionnaires assessing possible selves balance, academic hope, and academic procrastination. Structural equation modeling (SEM) was employed to evaluate the proposed model, and the bootstrap method in AMOS software was used to assess the mediating role of academic hope in the relationship between possible selves and academic procrastination. Results indicated that the structural model demonstrated a good fit with the collected data. Specifically, possible selves positively and significantly predicted academic hope whereas they negatively and significantly predicted academic procrastination. Furthermore, academic hope was found to mediate the relationship between possible selves and academic procrastination: Higher levels of possible selves were associated with reduced procrastination through increased academic hope, whereas lower levels of possible selves contributed to increased procrastination via decreased academic hope. These findings suggest that enhancing academic hope by fostering possible selves may be an effective strategy to reduce academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, academic hope, possible selves

Introduction

Academic procrastination is one of the most common and persistent problems in

higher education and is widely recognized as a major barrier to academic achievement, effective learning, and psychological well-being. It refers to the irrational delay in initiating or completing academic tasks despite

*. Corresponding author



awareness of their negative consequences (Steel, 2007). Previous research has consistently linked academic procrastination to deficits in self-regulation, motivation, goal management, and emotional control (Klassen et al., 2008; Sirois & Pychyl, 2013). One influential theoretical framework for understanding academic motivation and self-regulation is the concept of possible selves. Possible selves refer to individuals' cognitive representations of what they might become, what they hope to become, and what they fear becoming in the future (Markus & Nurius, 1986). These future-oriented self-representations connect present actions to long-term goals and provide direction, meaning, and motivational energy for behavior (Oyserman et al., 2006). When possible selves are clear, balanced, and perceived as attainable, they promote persistence, engagement, and effective self-regulation. In contrast, vague or poorly developed possible selves may lead to avoidance, disengagement, and behavioral delay (Oyserman & James, 2011). Another construct closely associated with motivation and self-regulation is academic hope. Empirical evidence suggests that students with higher academic hope demonstrate greater persistence, adaptive coping, and academic engagement, while experiencing lower levels of avoidance behaviors such as procrastination. Despite strong theoretical links among possible selves, academic hope, and self-regulation, few studies have examined these variables simultaneously within a unified causal framework. Therefore, the present study aimed to investigate the causal relationships among possible selves, academic hope, and academic procrastination, with particular emphasis on the mediating role of academic hope among student teachers.

Method

The present study employed a descriptive-correlational design and utilized structural equation modeling to examine the proposed causal relationships. The statistical population consisted of undergraduate male and female student teachers enrolled at Farhangian

University campuses in Kerman during the 2022–2023 academic year. A multistage cluster sampling method was applied, resulting in a final sample of 396 participants.

Data collection was conducted using three standardized self-report instruments: the Possible Selves Balance Questionnaire, which assesses balance among future goals, current academic tasks, and self-related concerns; the Academic Hope Scale, which measures students' goal-directed thinking within academic contexts; and the Academic Procrastination Questionnaire, which evaluates delays in academic behaviors such as preparing for examinations, completing assignments, and engaging in academic writing. All instruments demonstrated acceptable reliability and construct validity in the present sample.

Participants completed the questionnaires in classroom settings after providing informed consent. Data screening procedures confirmed univariate normality and the absence of multicollinearity. Structural equation modeling with maximum likelihood estimation was used to test direct and indirect relationships among the variables. The mediating role of academic hope was examined using bootstrapping procedures with confidence intervals.

Results

Preliminary analyses indicate that the assumptions required for structural equation modeling are satisfied. Descriptive statistics show moderate to high levels of possible selves and academic hope, alongside moderate levels of academic procrastination among student teachers. Skewness and kurtosis values fall within acceptable ranges, confirming the normal distribution of the data.

The proposed structural model demonstrates a good fit to the data based on multiple goodness-of-fit indices ($\chi^2/df = 2.60$, GFI = 0.96, CFI = 0.97, IFI = 0.96, AGFI = 0.93, NFI = 0.94, RMSEA = 0.06). The results indicate that possible selves positively and significantly predict academic hope ($\beta = 0.52$, $p \leq 0.001$), suggesting that students with clearer and more

balanced future self-representations experience higher levels of academic hope.

Possible selves also negatively and significantly predict academic procrastination ($\beta = -0.43, p \leq 0.001$), indicating that future-oriented self-concepts reduce tendencies toward delaying academic tasks. In addition, academic hope negatively predicts academic procrastination ($\beta = -0.21, p \leq 0.01$), demonstrating that students with higher levels of academic hope show greater persistence and engagement in academic responsibilities.

Bootstrapping analyses confirm that academic hope plays a significant mediating role in the relationship between possible selves and academic procrastination. The indirect effect of possible selves on academic procrastination through academic hope is statistically significant ($\beta = -0.108, p \leq 0.05$). These findings indicate that possible selves influence procrastination both directly and indirectly by enhancing academic hope. Overall, the model explains approximately 32% of the variance in academic procrastination, highlighting the strong explanatory power of future-oriented motivational variables.

Conclusion

The present study aimed to investigate the role of possible selves in predicting academic procrastination, with academic hope examined as a mediating variable. The findings indicated a significant negative relationship between possible selves and academic procrastination. In other words, students who possessed more positive and realistic images of their future academic selves reported lower levels of academic procrastination. This result is consistent with previous research and suggests that possible selves function as cognitive-motivational mechanisms that facilitate goal setting, behavioral regulation, and sustained academic engagement. Additionally, the results revealed a significant negative relationship between academic hope and academic procrastination. Students with higher levels of academic hope, characterized by stronger

agency and pathway thinking, were less likely to delay academic tasks and responsibilities. Furthermore, the findings demonstrated a significant positive relationship between possible selves and academic hope. Possible selves appear to enhance academic hope by strengthening students' sense of agency, clarifying academic goals, and promoting the development of effective strategies for goal attainment. Mediation analysis confirmed the significant mediating role of academic hope in the relationship between possible selves and academic procrastination. Specifically, higher levels of possible selves contributed to increased academic hope, which in turn led to a reduction in academic procrastination. Conversely, weaker or more negative possible selves were associated with lower levels of academic hope and higher levels of procrastinatory behavior. Overall, the findings highlight the critical role of possible selves and academic hope in understanding and reducing academic procrastination. The results underscore the importance of designing psychological and educational interventions that focus on strengthening positive and realistic possible selves and enhancing academic hope, as such interventions may effectively improve students' academic behaviors and performance.

Ethical Consideration

We strictly observed all ethical considerations during the research process. It included ensuring the confidentiality of participants' identities and obtaining informed consent from all participants.

Authors' Contributions

All authors contributed to the preparation of the final manuscript.

Conflict of Interest

The authors report no conflict of interest.

Funding

The authors received no financial support for the study.

Acknowledgments

The authors would like to express their gratitude to all the people who participated in the research.

نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین خودهای ممکن و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

محمد حسین سالاری سلاجقه^{ID}: دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم

انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

Mhsalari78@ens.uk.ac.ir

سمیه پوراحسان^{ID}*: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

purehsan@uk.ac.ir

مسعود حسینچاری^{ID}: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

hchari@uk.ac.ir

چکیده

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 و به تنظیم رفتار انسان کمک می‌کنند. پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل علی خودهای ممکن، امید تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی طراحی شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. تعداد ۳۹۶ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به سه پرسشنامه توازن خودهای ممکن، امید تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی پاسخ دادند. به منظور بررسی مدل پیشنهادی پژوهش، از روش معادلات ساختاری و برای تعیین نقش واسطه‌گری متغیر امید تحصیلی در رابطه بین خودهای ممکن و اهمال‌کاری تحصیلی، از روش بوتاسترب استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد مدل ساختاری با داده‌های گردآوری‌شده برازش مطلوب دارد. همچنین، خودهای ممکن به طور مثبت و معنادار امید تحصیلی و به طور منفی و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. به علاوه، یافته‌های این پژوهش از نقش واسطه‌گری امید تحصیلی حمایت می‌کند؛ به این صورت که خودهای ممکن بالاتر از طریق افزایش امید تحصیلی به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شوند و خودهای ممکن پایین‌تر نیز از طریق کاهش امید تحصیلی به افزایش اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شوند. بنابراین، تقویت امید تحصیلی از طریق تقویت خودهای ممکن می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک کند.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، امید تحصیلی، خودهای ممکن.

مقدمه

شناخت تسهیل‌کننده‌ها و موانع پیشرفت دانش‌آموزان، دانشجویان و به طور کلی فراگیران، یکی از حوزه‌های فعالیت روان‌شناسی تربیتی است. از جمله عوامل مختل‌کننده‌ای که در فرایند یادگیری و رسیدن به اهداف آموزشی مورد توجه نظریه‌پردازان و پژوهشگران روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته‌اند، اهمال‌کاری تحصیلی است. این سازه از نگاه اختصاصی به سازه اهمال‌کاری، در حوزه تعلیم و تربیت حاصل شده است. اهمال‌کاری به عنوان الگوی رفتار غیرمنطقی و تأخیر در انجام وظایف بررسی شده است (Steel, 2007). تأخیر در انجام وظایف به دلایل گوناگون، به عنوان اهمال‌کاری شناخته می‌شود (Yazıcı & Bulut, 2015). راثبلوم و همکاران اهمال‌کاری تحصیلی را به معنای تمایل دائمی و مداوم فراگیران برای اجتناب از انجام وظایف و تکالیف تحصیلی تعریف کرده‌اند. اهمال‌کاری تحصیلی شامل فرار از انجام به موقع تکالیف، عدم آمادگی برای امتحانات و نوشتن مقالات و تکالیف در آخرین روزهای مهلت مقرر است که معمولاً با اضطراب همراه است (Rothbolom et al., 1986). اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان تمایلی غیرمنطقی برای به تأخیر انداختن شروع یا تکمیل تکالیف تحصیلی تعریف می‌شود. این اهمال‌کاری همراه با رفتارهای نامطلوب دیگری مانند عدم انجام تکالیف یا انجام آنها در آخرین لحظه، به محدود کردن زمان کسب آمادگی برای آزمون‌ها و تکالیف منجر می‌شود (Park & Sperling, 2009).

در همین راستا، مطالعات پیشین مجموعه‌ای از پیشایندها و پیامدهای روان‌شناختی این سازه را شناسایی کرده‌اند. متغیرهایی همچون اضطراب تحصیلی، عزت‌نفس کم، خودکارآمدی ضعیف، خودپنداره تحصیلی منفی و

انگیزش پیشرفت کم با افزایش اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط دانسته شده‌اند (Alexander & Onwuegbuzi, 2007; Klassen et al., 2008; San et al., 2016).

در مقابل، سطوح بالاتر خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی و امید تحصیلی نقش محافظتی در برابر اهمال‌کاری تحصیلی ایفا می‌کنند (Gadosey et al., 2023; Hen & Goroshit, 2014).

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران از بررسی صرف متغیرهای فردی به سوی چارچوب‌های نظری آینده‌نگر معطوف شده است. یکی از این چارچوب‌های مهم مفهوم «خودهای ممکن» است. خودهای ممکن به خودپنداره‌های آینده افراد اشاره دارد. خودهای ممکن را می‌توان به عنوان نمایشی شناختی از آرمان‌ها، جاه‌طلبی‌ها، انگیزه‌ها و نگرانی‌های پایدار فرد تصور کرد. به تعریف دیگر، خودهای ممکن مفهومی است که ایده‌های افراد درباره اینکه چه چیزی ممکن است بشوند، چه چیزی دوست دارند و از چه چیزی می‌ترسند را نشان می‌دهد. این مؤلفه‌های شناختی با امیدها، ترس‌ها، اهداف و تهدیدها مرتبط هستند و شکل، معنا، سازمان و جهت‌گیری خاص خود را به این پویایی‌ها ارائه می‌کنند (Markus & Nurius, 1986). کارکرد خودهای احتمالی به عنوان انگیزه‌ای برای رفتار آینده است، زیرا باید به آنها نزدیک شد یا از آنها اجتناب کرد. همچنین، این خودها زمینه ارزیابی و تفسیر را برای دیدگاه فعلی از خود فراهم می‌کنند (Dunkel, & Kerpelman, 2006).

مفهوم خودهای ممکن تأکید می‌کند ما با یک خود ممکن واحد سروکار نداریم، بلکه با مجموعه‌ای چندعنصری از احتمالات درک‌شده سروکار داریم. انواع خودهای ممکن را می‌توان به خودهای امیدوار و خودهای ترسناک طبقه‌بندی کرد. خودهای امیدوار به

طور مثبت ارزیابی می‌شوند و با امید پیش‌بینی می‌شوند، در حالی که خودهای ترسناک احتمالاتی هستند که فرد دوست دارد از آنها اجتناب کند و آنها را به عنوان تهدیدکننده بالقوه درک کند (Bak, 2015). نظریه خودهای ممکن نشان می‌دهد مربی باید بر روی کمک به مربی برای تصور شخصی که می‌تواند به آن تبدیل شود تمرکز کند، نه بازتولید آنچه خود مربی فکر می‌کند شخص باید به آن تبدیل شود (Kelley et al., 2023). با توجه به ماهیت خودهای ممکن، به نظر می‌رسد میزان تعهد و مسئولیت‌پذیری افراد نسبت به اهداف و وظایفشان به طرزی چشمگیر تحت تأثیر وضعیت‌های ممکن است که برای خود در نظر می‌گیرند. به عبارت دیگر، تصورات ممکن افراد از آینده ممکن است بر تعهد و مسئولیت‌پذیری افراد تأثیرگذار باشد. خودهای ممکن می‌توانند بر انتظارات افراد، رفتارهای مدنظر و نتایج بلندمدت تأثیر بگذارند (Henderson et al., 2018).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد دانشجویانی که خودهای ممکن مثبت، روشن و واقع‌بینانه‌ای دارند، در مقایسه با همسالان خود، سطوحی بالاتر از انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و پایداری در انجام تکالیف نشان می‌دهند (Oyserman et al., 2006). این افراد معمولاً تصویری روشن از موفقیت‌های آینده خود دارند و همین امر موجب می‌شود در مواجهه با دشواری‌های تحصیلی، کمتر به تعویق‌ورزی روی آورند (Simon et al., 2020)؛ در مقابل، خودهای ممکن منفی، مبهم یا غیرواقع‌بینانه می‌توانند زمینه‌ساز اجتناب از تکالیف تحصیلی و افزایش اهمال کاری شوند (Sirois, 2004).

خود ممکن پیش‌بینی و پیامدهایی مختلف دارد. یکی از این متغیرها امید تحصیلی است (Henderson et al.,

2018). مطالعات نشان می‌دهند خودهای ممکن می‌توانند بر امید تحصیلی و خودتنظیمی تأثیر بگذارند که به سهم خود، می‌توانند بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر بگذارند. از سوی دیگر، امید تحصیلی یکی از عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی است (Bozgün & Baytemir, 2021). با توجه به نظریه امید اسنایدر، امید تحصیلی نقشی مهم در تعیین اهداف تحصیلی توسط دانش‌آموزان دارد. این امید به ایجاد رویه‌هایی برای دستیابی به اهداف و حفظ تفکر عاملیت در طول مسیر تحصیلی اشاره دارد. به عبارت دیگر، امید تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزه و انرژی لازم را در طول مسیر تحصیلی حفظ کنند (Snyder, 2002).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند امید تحصیلی با پیامدهایی مثبت مانند پیشرفت تحصیلی بالاتر، خودتنظیمی بهتر، افزایش پایداری تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی همراه است (Dami et al., 2020). افزون بر این، امید تحصیلی به طرزی معنادار با کاهش اهمال کاری تحصیلی مرتبط است و می‌تواند به عنوان عاملی محافظتی در برابر تعویق‌ورزی تحصیلی عمل کند (Gadosey et al., 2023). برخی از مطالعات نیز نشان داده‌اند امید تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی ایفا می‌کند (Halmahera & Darminto, 2022).

با وجود ادبیات پژوهشی نسبتاً گسترده درباره هر یک از سازه‌های اهمال کاری تحصیلی، خودهای ممکن و امید تحصیلی، این متغیرها معمولاً به صورت جداگانه بررسی شده‌اند و تعداد پژوهش‌هایی که به طور هم‌زمان روابط میان آنها را در قالب یک مدل علی یکپارچه بررسی کرده باشند، محدود است. به ویژه، نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین خودهای ممکن و اهمال کاری

تحصیلی دانشجویان فراهم آورد. مدل پیشنهادی پژوهش به صورت زیر در نظر گرفته و بررسی شد و این پژوهش درصدد آزمون فرضیه‌های زیر برآمد:

- ۱- خودهای ممکن با امید تحصیلی رابطه مثبت دارند.
- ۲- خودهای ممکن با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارند.
- ۳- امید تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارد.
- ۴- امید تحصیلی در رابطه میان خودهای ممکن با اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

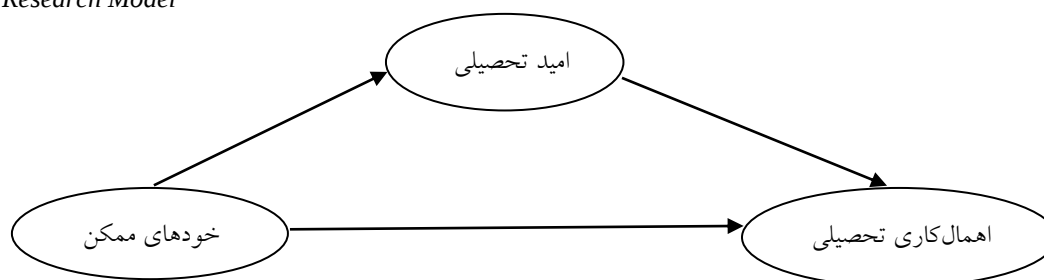
تحصیلی کمتر مورد توجه قرار گرفته و این امر خلأ معناداری در ادبیات پژوهشی ایجاد کرده است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین خودهای ممکن و اهمال‌کاری تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در میان دانشجویان انجام شده است (شکل ۱). انتظار می‌رود نتایج این پژوهش، ضمن گسترش چارچوب‌های نظری در حوزه روان‌شناسی تربیتی، شواهدی کاربردی برای طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مؤثر در راستای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و ارتقای درگیری و پیشرفت

شکل ۱

مدل پیشنهادی پژوهش

Fig. 1
Proposed Research Model



(پسران) و پردیس شهید باهنر (دختران) استان کرمان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند که مطابق آمار دانشگاه، ۲۹۸۳ نفر اعلام شد. به منظور انتخاب مشارکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد و در هر رشته، ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و سپس تمام دانشجویان حاضر در کلاس ارزیابی شدند. هرچند درباره حجم نمونه بهینه برای چنین پژوهش‌هایی توافق عمومی وجود ندارد، بر اساس توصیه‌های کلاین مبنی بر انتخاب ۲۰ نفر به‌ازای هر پارامتر (Kline, 1998) و همچنین، با

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود که طی آن، برآزش مدل علی روابط بین اهمال‌کاری تحصیلی، خودهای ممکن و امید تحصیلی بررسی شد. در این مدل، خودهای ممکن به عنوان متغیر برون‌زاد، امید تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. جامعه آماری این پژوهش متشکل از همه دانشجویان پسر و دختر رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه فرهنگیان پردیس خواجه نصیرالدین طوسی

توجه به پیشنهاد کلایین به انتخاب ۵ برابری تعداد پرسش‌ها در این نوع پژوهش (Kline, 1990) با در نظر گرفتن ریزش احتمالی و افزایش دقت نمونه، نمونه‌ای متشکل از ۴۳۰ نفر انتخاب شدند. از این تعداد، با توجه به توزیع جمعیتی دانشجویان، در پردیس‌های دوگانه، ۲۵۰ نفر را پسران و ۱۸۰ نفر دختران را تشکیل می‌دادند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانشجوی دانشگاه فرهنگیان بودن و رضایت آگاهانه بودند، ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم تکمیل پرسشنامه‌ها و عدم همکاری در پژوهش انتخاب شدند.

ابزارهای سنجش: مقیاس امید به تحصیل^۱ فرم دانشجویی توسط *خرمایی و کمری (۱۴۰۰)* با ۲۵ گویه، ۴ خرده‌مقیاس و هدف سنجش امید به تحصیل طراحی شد که عنوان و شماره گویه خرده‌مقیاس‌ها به شرح زیر است: عامل اول: امید به کسب فرصت‌ها؛ ۷ گویه: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۷ و ۱۲. عامل دوم: امید به کسب مهارت‌های زندگی؛ ۸ گویه: ۶، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱ و ۲۳. عامل سوم: امید به سودمندی دانشگاه؛ ۶ گویه: ۸، ۹، ۱۰، ۱۹، ۲۲ و ۲۵. عامل چهارم: امید به کسب شایستگی؛ ۴ گویه: ۱۱، ۱۳، ۱۶ و ۲۴. نمره‌گذاری این مقیاس با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است؛ به این صورت که به پاسخ کاملاً موافقم نمره ۵ و کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. کمترین نمره ۲۵ و بیشترین نمره ۱۲۵ است. در این مقیاس، نمره بالاتر امید تحصیلی بیشتر را نشان می‌دهد و برعکس. همچنین، گویه‌های ۸، ۹، ۱۰، ۱۹، ۲۲ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای به دست آوردن نمره کل، نمره به دست آمده در هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها با هم جمع می‌شوند. در پژوهش *خرمایی و کمری (۱۴۰۰)*، پایایی این مقیاس با استفاده از روش

آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس امید به کسب فرصت‌ها مقدار ۰/۸۶، خرده‌مقیاس امید به کسب مهارت‌های زندگی مقدار ۰/۸۴، خرده‌مقیاس امید به سودمندی دانشگاه مقدار ۰/۷۵، خرده‌مقیاس امید به کسب شایستگی مقدار ۰/۸۰ و برای کل مقیاس مقدار ۰/۹۰ گزارش شد. این پژوهشگران شواهدی دال بر روایی همگرای پرسشنامه امید به تحصیل ارائه کرده‌اند. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی مقیاس امید تحصیلی، تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج تحلیل نشان داد مدل از برازشی مطلوب برخوردار است. همچنین، تمامی ماده‌های مؤلفه‌ها دارای بارهای عاملی قابل قبول هستند.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۲ توسط سولومون و راثبلوم برای بررسی اهمال کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ساخته شد (Solomon & Rothblum, 1984). مقیاس شامل ۲۱ گویه بود که افزون بر ۲۱ گویه اصلی، ۶ گویه نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال‌کاربودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده‌اند. همچنین، در این پرسشنامه، گویه‌های «۴ - ۶ - ۱۱ - ۱۳ - ۱۵ - ۱۶ - ۲۱ - ۲۳ - ۲۵» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای به دست آوردن نمره کل، نمرات به دست آمده در هر کدام از سه مؤلفه با هم جمع می‌شوند. برای پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی از طریق همسانی درونی توسط سولومون و راثبلوم ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش شده است. همچنین، این پژوهشگران روایی این پرسشنامه را با استفاده از همبستگی درونی ۰/۸۴ و مطلوب گزارش کرده‌اند (Solomon & Rothblum, 1984). در ایران نیز،

² Academic Procrastination Questionnaire

¹ Academic Hope Scale

منظور بررسی روایی پرسشنامه توازن خودهای ممکن، تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج تحلیل نشان داد مدل از برازشی مطلوب برخوردار است. همچنین، برای تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب حاصل برای نمره کل آزمون، اهداف مربوط به خود، وظایف مربوط به خود و نگرانی‌های مربوط به خود، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۰، ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آمدند.

روش اجرا و تحلیل: پس از نمونه‌گیری، اهداف پژوهش به طور مختصر برای شرکت‌کنندگان پژوهش توضیح داده شد و این نکته به آنان یادآوری شد که پاسخ آنان به پرسش‌های پژوهش محرمانه خواهد بود و فقط در راستای اهداف پژوهش حاضر استفاده خواهد شد؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان با رضایت کامل و آگاهانه وارد پژوهش شدند. در ادامه، پرسش‌نامه‌ها در اختیار آنها قرار گرفتند که پس از جمع‌آوری داده‌ها و حذف پرسشنامه‌های مخدوش و همچنین حذف داده‌های پرت چندمتغیری، ۳۹۶ نفر نمونه نهایی باقی ماندند. در این پژوهش، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از نرم‌افزار آماری SPSS (نسخه ۲۶) و سپس، برای بررسی فرضیه‌ها و مدل پژوهش از روش مدلیابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۹) استفاده شد.

یافته‌ها

برای بررسی اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات محاسبه شد که نتایج حاصل از آن در **جدول ۱** ارائه شده است.

خامسان و شیرزادی (۱۳۸۹) در بررسی خود، ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۱ و **نوری امامزاده و نیلوفروشان (۱۳۹۵)** آن را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. **نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰)** ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. روایی پرسشنامه در پژوهش **جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)** با استفاده از روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی پرسشنامه اهمیت کاری تحصیلی، تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج تحلیل نشان داد مدل از برازشی مطلوب برخوردار است. همچنین، نتایج نشان داد تمامی ماده‌های مؤلفه‌ها دارای بارهای عاملی قابل قبول هستند. همچنین، برای تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب حاصل برای نمره کل آزمون، آماده‌شدن برای امتحان، آماده‌شدن برای تکالیف و آماده‌شدن برای مقاله، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۶۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ به دست آمدند.

پرسشنامه توازن خودهای ممکن شامل ۳۶ گویه است که سه حوزه اهداف مربوط به خود در حال و آینده؛ وظایف مربوط به خود در حال و آینده و نگرانی‌های مربوط به خود در رابطه با دست‌یابی به اهداف فردی را در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای ارزیابی می‌کند (**زادشیر و همکاران، ۱۳۹۹**). نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه توازن خودهای ممکن به این صورت است که نمره‌های هر حوزه با هم جمع و بر عدد سه تقسیم می‌شوند. عدد حاصل نمره توازن خودهای ممکن فرد محسوب می‌شود. نمره‌های بالاتر نشانه توازن بالاتر و نمره‌های پایین‌تر نشانه توازن پایین‌تر است. **زادشیر و همکاران (۱۳۹۹)** برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، به

جدول ۱

اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

Table 1
Descriptive Information of Research Variables

متغیر - مؤلفه	میانگین	انحراف معیار
خودهای ممکن - اهداف	۵۰/۸۴	۶/۱۶
خودهای ممکن - وظایف	۴۷/۹۱	۷/۱۱
خودهای ممکن - نگرانی‌ها	۴۲/۴۵	۹/۰۰
امید تحصیلی - کسب فرصت	۲۴/۴۹	۶/۴۷
امید تحصیلی - کسب مهارت	۲۶/۲۷	۶/۸۰
امید تحصیلی - سودمندی دانشگاه	۱۹/۷۴	۵/۰۲
امید تحصیلی - کسب شایستگی	۱۴/۴۵	۳/۷۳
اهمال کاری تحصیلی - امتحان	۱۶/۷۱	۴/۰۶
اهمال کاری تحصیلی - تکلیف	۲۳/۳۶	۶/۳۶
اهمال کاری تحصیلی - مقاله	۱۶/۵۳	۴/۸۴

برای بررسی ارتباط ساده بین متغیرهای پژوهش، در جدول ۲ ارائه شده است. همبستگی بین تمام متغیرها محاسبه شد که یافته‌های آن

جدول ۲

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2
Correlation Coefficients between Research Variables

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- خودهای ممکن - اهداف	۱									
۲- خودهای ممکن - وظایف	۰/۶۷**	۱								
۳- خودهای ممکن - نگرانی‌ها	۰/۳۱**	۰/۲۲**	۱							
۴- امید تحصیلی - کسب فرصت	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۱۵**	۱						
۵- امید تحصیلی - کسب مهارت	۰/۳۰**	۰/۴۱**	۰/۱۸**	۰/۴۷**	۱					
۶- امید تحصیلی - سودمندی دانشگاه	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۰۹	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۱				
۷- امید تحصیلی - کسب شایستگی	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۱۶**	۰/۵۴**	۰/۶۰**	۰/۳۸**	۱			
۸- اهمال کاری تحصیلی - امتحان	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۰۱	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	۱		
۹- اهمال کاری تحصیلی - تکلیف	۰/۳۳**	۰/۴۵**	۰/۰۰۹	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۱۵**	۰/۶۲**	۱	
۱۰- اهمال کاری تحصیلی - مقاله	۰/۳۰**	۰/۴۵**	۰/۰۰۷	۰/۳۲**	۰/۳۶**	۰/۳۰**	۰/۱۶**	۰/۶۳**	۰/۷۷**	۱

*P < ۰/۰۵، **P < ۰/۰۱

به منظور ارزیابی نرمال‌بودن توزیع داده‌های تک‌متغیری، کشیدگی و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه هم‌خطی‌بودن، عامل تورم واریانس و ضریب

جدول ۳

کشیدگی، چولگی، عامل تورم واریانس و ضریب تحمل متغیرهای پژوهش

Table 3

Skewness, Kurtosis, Inflation Factor (VIF), and Tolerance Coefficient of the Research Variables

متغیر - مؤلفه	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
خودهای ممکن - اهداف	-۰/۸۲	۰/۸۹	۰/۵۲	۱/۹۳
خودهای ممکن - وظایف	-۰/۴۱	-۰/۰۸	۰/۴۹	۲/۰۴
خودهای ممکن - نگرانی‌ها	-۰/۴۶	-۰/۲۹	۰/۸۸	۱/۱۲
امید تحصیلی - کسب فرصت	-۰/۴۰	-۰/۵۵	۰/۶۴	۱/۵۷
امید تحصیلی - کسب مهارت	-۰/۲۰	-۰/۲۸	۰/۵۳	۱/۹۰
امید تحصیلی - سودمندی دانشگاه	-۰/۱۳	-۰/۴۰	۰/۷۵	۱/۳۴
امید تحصیلی - کسب شایستگی	-۰/۷۱	-۰/۱۰	۰/۵۵	۱/۸۲
اهمال کاری تحصیلی - امتحان	-۰/۰۲	۰/۱۷	متغیر ملاک	متغیر ملاک
اهمال کاری تحصیلی - تکلیف	۰/۰۱	-۰/۳۹	متغیر ملاک	متغیر ملاک
اهمال کاری تحصیلی - مقاله	-۰/۰۷	-۰/۲۳	متغیر ملاک	متغیر ملاک

جدول ۳ نشان می‌دهد مقادیر کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها از محدوده بین ۲+ و ۲- خارج نشده است. این مطلب بیانگر آن است که توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نرمال‌بودن تک‌متغیری انحراف آشکاری ندارد. از نظر کلاین، شاخص‌های چولگی و کشیدگی بین ۲+ و ۲- بیانگر عدم انحراف چشمگیر از مفروضه منحنی نرمال هستند (Kline, 2016). همچنین، نتایج **جدول ۳** نشان می‌دهد مسأله هم‌خطی‌بودن در بین متغیرهای پیش‌بین پژوهش رخ نداده است، زیرا مقادیر ضریب تحمل کمتر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از ۱۰ نیستند (Mirza et al., 2006).

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. مدل‌یابی معادلات ساختاری از دو بخش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری

تشکیل شده است. در این روش، ابتدا مدل اندازه‌گیری با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و سپس مدل ساختاری از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری ارزیابی می‌شود.

در مدل اندازه‌گیری، پرسش اساسی این بود که آیا هر یک از نشانگرها از توان لازم برای سنجش متغیرهای مکنون متناظر خود برخوردار هستند. برای پاسخ به این پرسش، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS و برآورد بیشینه احتمال (ML) به کار گرفته شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی هر کدام از اجزای مدل مطلوب بود. به این ترتیب، بر اساس شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی در ارزیابی مدل اندازه‌گیری پژوهش، چنین نتیجه‌گیری شد که متغیرهای مشاهده‌شده احتمالاً از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون متناظر خود برخوردار هستند.

بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، مدلی

طراحی شد که در آن، خودهای ممکن به عنوان متغیر برون‌زاد، اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد و امید تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شدند. پس از ارزیابی مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد

جدول ۴

شاخص‌های برازش مدل پژوهش

Table 4

Research Model Fit Indices

شاخص	χ^2/df	GFI	CFI	IFI	AGFI	NFI	RMSEA
مدل	۲/۶۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۰۶

به منظور ارزیابی میزان برازش مدل پژوهش، از مجموعه‌ای از شاخص‌های متداول برازش شامل نسبت کای دو به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) استفاده شد. بر اساس معیارهای پیشنهادی، مقدار χ^2/df کمتر از ۳ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. همچنین، مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های GFI، CFI، IFI و NFI و مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۸۰ برای شاخص AGFI، بیانگر

جدول ۵

ضرایب اثرات مستقیم موجود در مدل پژوهش

Table 5

Coefficients of Direct Effects in the Research Model

مسیرها	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	t	P<
خودهای ممکن بر امید تحصیلی	۰/۸۹	۰/۵۲	۰/۲۰	۴/۴۹	۰/۰۰۱
خودهای ممکن بر اهمال کاری تحصیلی	-۰/۷۳	-۰/۴۳	۰/۱۷	-۴/۱۸	۰/۰۰۱
امید تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۰	-۰/۲۱	۰/۰۶	-۳/۱۲	۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشخص است، اثرات

مستقیم خودهای ممکن بر امید تحصیلی و اهمال کاری

آزمون قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول ۴ گزارش شده‌اند که نتایج حاکی از این است که مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده برازش مطلوب دارد.

تحصیلی و اثر مستقیم امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است که در ادامه، به تفصیل هر یک از این یافته‌ها متناسب با هر فرضیه بررسی شده است.

در فرضیه‌های پژوهش چنین مطرح شده بود که خودهای ممکن با امید تحصیلی رابطه مثبت دارند. با بررسی اثرات مستقیم مدل پژوهشی در زمینه اثر مستقیم خودهای ممکن بر امید تحصیلی مشخص شد مسیر خودهای ممکن رابطه مثبت و معنادار با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دارد ($\beta=0/52, p<0/001$).

همچنین، در فرضیه‌ها چنین مطرح شده بود که خودهای ممکن با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارند. بررسی اثرات مستقیم خودهای ممکن بر اهمال‌کاری تحصیلی در تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد مسیر خودهای ممکن دارای رابطه منفی و معنادار با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است ($p<0/001, \beta=-0/43$).

در فرضیه دیگر چنین مطرح شده بود که امید

تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارد. با توجه به جدول ۵ و بررسی اثرات مستقیم امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، امید تحصیلی دارای رابطه منفی و معنادار با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است ($\beta=-0/21, p<0/01$).

فرضیه اصلی پژوهش چنین مطرح شده بود که امید تحصیلی در رابطه میان خودهای ممکن با اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. به منظور بررسی معناداری نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین خودهای ممکن و اهمال‌کاری تحصیلی از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. **جدول ۶** دربردارنده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کلی متغیرهای پژوهش است. همان‌گونه که در **جدول ۶** مشاهده می‌شود، خودهای ممکن از طریق امید تحصیلی به طور منفی ارتباط دارد. ($\beta=-0/108, p=0/018$)

جدول ۶

ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل خودهای ممکن بر اهمال‌کاری تحصیلی

Table 6

Coefficients of Direct, Indirect and Total Possible Selves Effects on Academic Procrastination

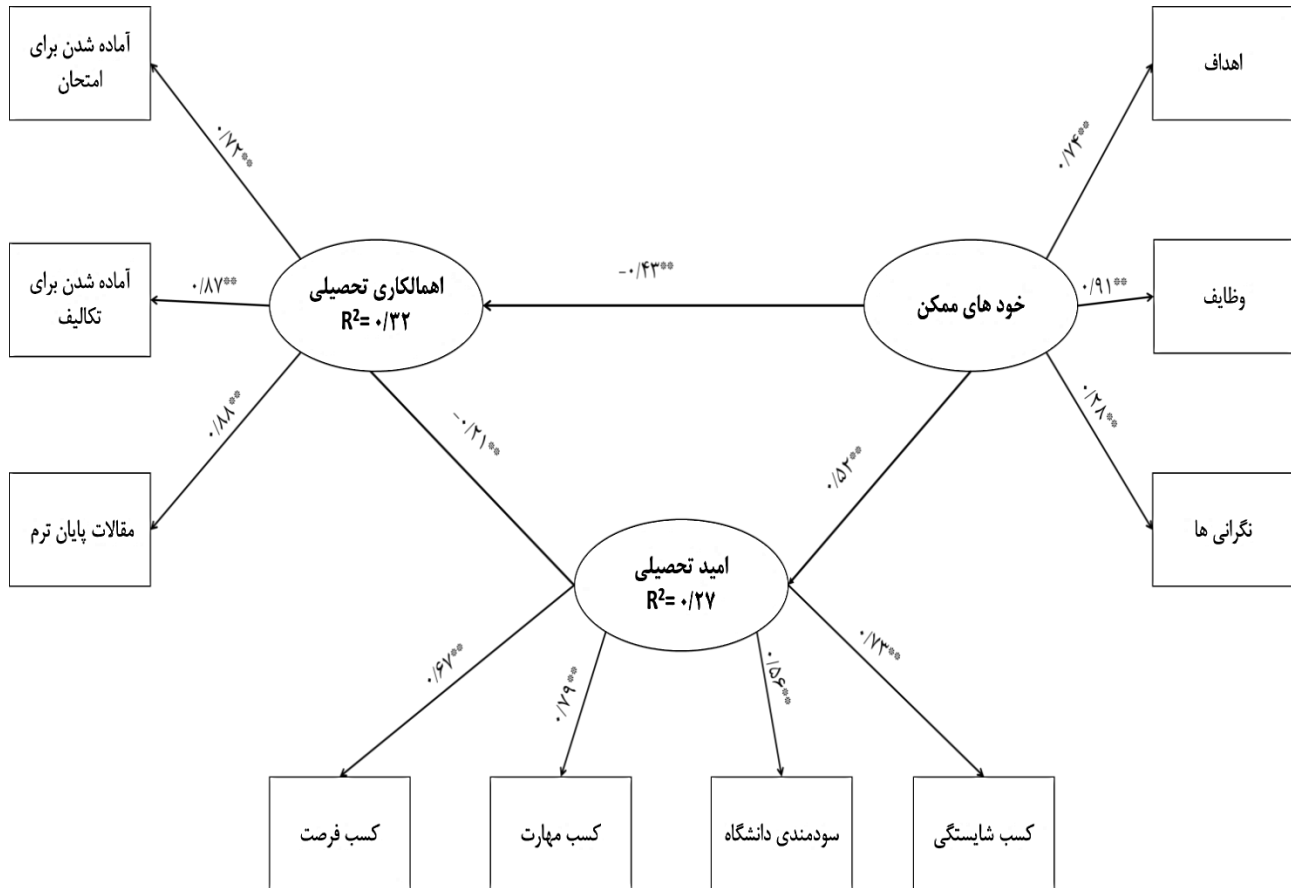
اثر کل	p	اثر غیرمستقیم	p	اثر مستقیم	مسیر		
					متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک
۰/۵۳۴	۰/۰۱۸	-۰/۱۰۸	۰/۰۰۱	-۰/۴۲۶	خودهای ممکن	امید تحصیلی	اهمال‌کاری تحصیلی

اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده‌اند. بر اساس این مدل، می‌توان گفت متغیرهای امید تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در مجموع توانسته‌اند ۳۲ درصد از واریانس اهمال‌کاری را تبیین کنند.

در ادامه، **شکل ۲** روابط ساختاری خودهای ممکن، امید تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد. با توجه به این مدل، خودهای ممکن هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم، با واسطه امید تحصیلی،

شکل ۲

مدل نهایی

Fig. 2
The Final Model

Oyserman & Fryberg, 2006; Sinaga & Normawati, 2023; Sirois, 2004; Ulfiani, 2021

در تبیین این یافته، می‌توان گفت خودهای ممکن می‌توانند به عنوان مکانیسم‌های شناختی عمل کنند که فرایند تصمیم‌گیری و رفتارهای هدف‌محور را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Nurius, 1991). وقتی فرد با موانعی در مسیر تحقق اهداف خود مواجه می‌شود، داشتن خودهای ممکن مثبت می‌تواند به او کمک کند راه‌هایی جایگزین و جدید برای دستیابی به هدف‌ها پیدا کند. این نگرش مثبت از خود می‌تواند اهمال کاری را کاهش دهد و فرد را به ادامه تلاش تشویق کند (Hoppmann et al.,

بحث

تحلیل‌های انجام‌شده برای بررسی فرضیه مبنی بر وجود ارتباط میان خودهای ممکن و اهمال کاری تحصیلی بیانگر ارتباط معنادار و منفی خودهای ممکن با اهمال کاری تحصیلی است. این یافته، همان‌طور که انتظار می‌رفت، با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو بود که تأثیر خودهای ممکن در زمینه تحصیلی را بررسی کرده بودند. یافته‌های مشابه با این نتایج در پژوهش‌های پیشین به دست آمده است (Leondari & Gonida, 2004; Marliyah et al., 2021; Montgomery et al., 2019; Oyserman et al., 2004; Oyserman et al., 2006;

یکی از کارکردهای اساسی خودهای ممکن (2007). تحریک انگیزه و تعیین هدف‌های زندگی است. وقتی فردی تصویری مثبت و واقع‌بینانه از خود در آینده دارد، به احتمال زیاد اهدافی بلندمدت و ملموس تعیین می‌کند و تلاش‌هایی مداوم‌تر برای دستیابی به آنها انجام می‌دهد (Cross & Markus, 1991). این افراد معمولاً از اهمال‌کاری کمتری در مسائل تحصیلی رنج می‌برند؛ زیرا انگیزه و جهت‌دهی مشخصی به تلاش‌های خود دارند (Oyserman & James, 2011). در مقابل، خودهای ممکن منفی و اضطراب‌آور می‌توانند به افزایش اهمال‌کاری منجر شوند. فردی که نگرانی‌های زیادی درباره آینده خود دارد یا تصورات منفی از خود به عنوان دانشجو یا حرفه‌ای دارد، ممکن است از انجام تکالیف و پروژه‌های تحصیلی اجتناب کند (Sirois, 2004). این افراد به جای مواجهه با چالش‌ها، تمایل دارند کارهای خود را به تعویق بیندازند تا از احساسات منفی موقتاً اجتناب کنند.

تبیین احتمالی که می‌توان مطرح کرد این است که وقتی فردی تصویر بسیار ایده‌آل و غیرواقعی از خود در آینده دارد، ممکن است احساس کند به این تصویر نمی‌رسد. این احساس ممکن است به ناامیدی و بی‌انگیزگی منجر شود و در نتیجه، فرد کارهای تحصیلی را به تعویق می‌اندازد. همچنین، اگر فاصله بین تصویری که فرد از خود دارد و آن چیزی که واقعاً هست زیاد باشد، فرد ممکن است احساس کند شکست‌خورده است و دیگر نیازی به تلاش ندارد. این احساس نیز ممکن است به اهمال‌کاری منجر شود. علاوه بر این، داشتن تصویری منفی از خود ممکن است باعث شود فرد باور کند قادر به انجام کارهای تحصیلی نیست و در نتیجه، از انجام آنها اجتناب کند. اگر فرد باور نداشته باشد می‌تواند به اهداف تحصیلی خود برسد، ممکن است اهمال‌کاری

کند. این باور منفی ممکن است ناشی از تجربیات گذشته، مقایسه با دیگران یا عوامل محیطی باشد. افرادی که به جای تمرکز بر راه‌حل‌ها، بر موانع موجود تمرکز می‌کنند، بیشتر در معرض اهمال‌کاری هستند. فرض کنید دانشجویی تصویری بسیار ایده‌آل از خود به عنوان یک دانشجوی ممتاز دارد. او انتظار دارد همیشه نمرات عالی بگیرد و در تمام امتحانات موفق شود. با این حال، وقتی در یک آزمون نمره‌ای خوب نمی‌گیرد، ممکن است احساس کند شکست‌خورده است و دیگر نیازی به تلاش بیشتر ندارد. در نتیجه، ممکن است درس خواندن را به تعویق بیندازد و به اهمال‌کاری روی آورد.

تحلیل‌های انجام‌شده برای بررسی فرضیه مبنی بر وجود ارتباط میان امید تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی بیانگر ارتباط معنادار و منفی امید تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی است. این یافته، همان‌طور که انتظار می‌رفت، با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو بود که تأثیر امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی را بررسی کرده‌اند. یافته‌های مشابه با این نتایج در پژوهش‌های پیشین به دست آمده است (Bozğun & Baytemir, 2021; Halmahra, 2022; Rozental et al., 2015; van Eerde, 2018).

بررسی و تبیین یافته بالا نشان می‌دهد امید تحصیلی با میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان ارتباط دارد. امید یکی از پایه‌های اصولی توان و قدرت روانی است که مشخص‌کننده دستاوردهای زندگی است. امید باور به یک آینده بهتر است. امید به نیروی محرک داخلی خود سیستم فعالیت را تحریک می‌کند تا امکان کسب تجربیات جدید و ایجاد نیروهای تازه در سازمان را فراهم کند. این امر فرد را به تلاش و کوشش ترغیب می‌کند و باعث می‌شود تا به سطحی بالاتر از عملکردهای روحی و رفتاری نزدیک شود. امید زمانی

و تفکر عاملی و افزایش احساس کنترل، می‌تواند به کاهش اهمال کاری تحصیلی منجر شود. در نهایت، مداخلات روان‌شناختی و آموزشی که بر تقویت امید تحصیلی تمرکز دارند، می‌توانند به طور مؤثر به بهبود رفتارهای تحصیلی و کاهش اهمال کاری در دانشجویان کمک کنند.

تحلیل‌های انجام‌شده برای بررسی فرضیه مبنی بر وجود ارتباط میان خودهای ممکن و امید تحصیلی بیانگر ارتباط معنادار و مثبت خودهای ممکن بر اهمال کاری تحصیلی است. این یافته، همان‌طور که انتظار می‌رفت، با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو بود که تأثیر خودهای ممکن در زمینه تحصیلی را بررسی کرده بودند. یافته‌های مشابه با این نتایج در پژوهش‌های پیشین به دست آمده است (حاتمی و همکاران، ۱۴۰۴؛ Henderson et al., 2018; Oyserman et al., 2006; Sheldon & Lyubomirsky, 2004; Snyder et al., 2002). یافته‌های پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد خودهای ممکن می‌توانند به ارتقای سطح هیجانات مثبت منجر شوند (Sheldon & Lyubomirsky, 2004).

تبیین احتمالی که می‌توان مطرح کرد این است که امید نیز یک هیجان مثبت خودآگاه و عاملیت جزئی از آن است. خودهای ممکن می‌توانند به عنوان یک جزء تأثیرگذار در عاملیت مطرح باشند. وزن انگیزشی آنها به احساس عاملیت فرد کمک می‌کند و فرد به عنوان یک عامل مستقل در تصمیم‌گیری و خلاقیت برای رسیدن به هدف مدنظر خود تصور می‌شود.

ساختار امید شامل سه مفهوم اصلی است: اهداف، تفکر راهبردهای (مسیرهای معطوف به هدف) و تفکر عاملیت (انرژی و انگیزه معطوف به هدف) (Snyder, 2002). هنگامی که فرد یک هدف را مبتنی بر خود ممکن تصور می‌کند، او به عنوان یک عامل در موقعیت

ظاهر می‌شود که شخص تحت فشارهای غیرمعمول و چالش‌برانگیز قرار گیرد و این امر باعث احساس امیدواری در فرد می‌شود؛ بنابراین، امید پس از بحران‌ها می‌تواند فرد را به آرامش بازگرداند و از اهمال کاری ممانعت کند.

امید تحصیلی باعث می‌شود دانشجویان اهداف واقع‌بینانه و دست‌یافتنی تعیین کنند. دانشجویانی که دارای سطوحی بالا از امید تحصیلی هستند، معمولاً انگیزه و انرژی بیشتری برای دستیابی به اهداف خود نشان می‌دهند. این انگیزه ممکن است باعث کاهش اهمال کاری شود؛ زیرا فرد معتقد است تلاش‌های او به موفقیت منجر خواهند شد (Lopez, 2014). همچنین، دانشجویانی که دارای تفکر مسیر قوی هستند، می‌توانند راه‌هایی مختلف برای دستیابی به اهداف خود شناسایی کنند. این توانایی به آنها کمک می‌کند تا حتی در مواجهه با موانع و چالش‌ها، راه‌حل‌های جایگزین پیدا کنند و از تعویق و اهمال کاری اجتناب کنند (Snyder, 2002). امید تحصیلی به دانشجویان کمک می‌کند تا با استرس و اضطراب‌های تحصیلی به شیوه‌ای مؤثرتر مقابله کنند. هنگامی که فردی دارای امید تحصیلی زیادی است، کمتر احتمال دارد که تکالیف را به تعویق بیندازد؛ به دلیل اینکه اعتماد به نفس بیشتری در مواجهه با چالش‌ها و مدیریت استرس دارد (Snyder, 1994). افراد با امید تحصیلی زیاد احساس کنترل بیشتری بر روی اهداف و مسیرهای دستیابی به آنها دارند. این احساس کنترل به کاهش تعویق و اهمال کاری منجر می‌شود، زیرا فرد معتقد است توانایی تأثیرگذاری بر نتایج تحصیلی خود را دارد (Gallagher & Lopez, 2009).

بر اساس نظریه‌ها، می‌توان نتیجه‌گیری کرد امید تحصیلی نقشی مهم در کاهش اهمال کاری تحصیلی ایفا می‌کند. افزایش امید تحصیلی از طریق تقویت تفکر مسیر

حاضر ظاهر می‌شود و توانایی و قدرت لازم برای رسیدن به هدف را در خود احساس می‌کند؛ بنابراین، قادر است انرژی و انگیزه‌اش را در طول مسیر حفظ و با تنظیم رفتار و ایجاد راهبردهای مناسب به سمت هدف حرکت کند. تعامل بین عاملیت و راهبردها باعث می‌شود فرد در مواجهه با موانع یا وضعیت‌های چالش برانگیز، بتواند آنها را پشت سر بگذارد و به سمت هدف نهایی خود حرکت کند. این امر به او امکان می‌دهد تا امید را تجربه کند و احساس امیدواری داشته باشد. یافته‌های این پژوهش با گفته‌ی اسنایدر منطبق است که بیان داشته است: «فکرکردن به خود آینده ممکن (اهداف، انتظارات، ترس‌ها و ...) و راه‌های دستیابی به آنها یکی از راه‌های پرورش امید در افراد است (Snyder, 1994). بنابراین، دانشجویی که هویت ممکن دانشگاهی برای خود تصور کرده است و هدف تحصیلی دارد و در حال حاضر راهبردهایی مناسب را برای تحقق هویت دانشگاهی خود به کار می‌گیرد، دارای امید تحصیلی است.

از سوی دیگر، امید تحصیلی که به عنوان یک عامل اثرگذار مثبت و فعال توسط پکران و استفن توصیف شده است، در لحظه‌ای تجربه می‌شود که دانشجو به طور مثبت موفقیت خود را ارزیابی کند و احساس کنترل نسبی بر موقعیت خود داشته باشد (Pekrun & Stephens, 2010). خود آینده‌ی دانشگاهی به طور خاص و با جزئیات همراه با راهبردهای قابل مشاهده برای دستیابی به آن تصور می‌شود و به عبارت دیگر، از توانایی تنظیم عملکرد برخوردار است که ممکن است به القای احساس کنترل بر موقعیت و تجربه‌ی امید تحصیلی در دانشجویمان منجر شود. با توجه به مطالب یادشده و یافته‌های به دست آمده از این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت خودهای ممکن در ایجاد امید تحصیلی تأثیرگذار هستند.

در تحلیل‌های انجام شده، نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه‌ی خودهای ممکن با اهمال‌کاری تحصیلی به طرز معنادار تأیید شد. در تبیین احتمالی این یافته، می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزان خودهای ممکن را به شکل مثبت تصور می‌کنند، این تصورات می‌تواند به آنها انگیزه دهد تا برای دستیابی به اهداف تلاش کنند. این امید به آنها کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها و موانع، به دنبال راهکارهای مؤثر باشند و بیشتر به انجام وظایف خود تمایل پیدا می‌کنند. امید تحصیلی می‌تواند به عنوان یک منبع انگیزشی عمل کند که دانش‌آموزان را به سمت عمل و تلاش بیشتر سوق می‌دهد. در نتیجه، افرادی که دارای امید تحصیلی بیشتری هستند، کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند و بیشتر به دنبال تحقق اهداف خود خواهند بود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد خودهای ممکن بالاتر با سطوحی بالاتر از امید تحصیلی و سطوحی پایین‌تر از اهمال‌کاری تحصیلی همراه هستند، در حالی که خودهای ممکن پایین‌تر با کاهش امید تحصیلی و افزایش اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی دارند. با این حال، این روابط ماهیتی ساده و کاملاً خطی ندارند. از دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌گرا، کارکرد انگیزشی خودهای ممکن زمانی تقویت می‌شود که این خودها واقع‌بینانه، معنادار و متناسب با توانمندی‌های فرد ادراک شوند. در مقابل، خودهای ممکن غیرواقع‌بینانه یا افراطی می‌توانند با تضعیف احساس عاملیت و کاهش امید تحصیلی، به بروز پیامدهای منفی از جمله اهمال‌کاری تحصیلی بینجامند.

نتایج تحلیل نقش میانجی نشان داد امید تحصیلی سازوکار روان‌شناختی مهمی در تبیین رابطه‌ی میان خودهای ممکن و اهمال‌کاری تحصیلی است؛ به این معنا که خودهای ممکن از طریق تقویت مؤلفه‌های امید

جمله خوش‌بینی، در آموزش و یادگیری توجه داشته باشند؛ زیرا امیدواری و احساسات مثبت در راستای کاهش اهمال کاری تحصیلی مؤثر هستند. علاوه بر این، آنها باید توجه بیشتری به ارتقای خودهای ممکن دانشجویان داشته باشند.

منابع

- جوکار، ب.، و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۸۰-۶۱.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>
- حاتمی، ی.، جوکار، ب.، و حسینچاری، م. (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.2025.2783.2.2584>
- خامسان، ا.، و شیرزادی، ن. (۱۳۸۹). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱(۱)، ۵۶-۴۱.
https://japrr.ut.ac.ir/article_52342.html?lang=fa
- خرمایی، ف.، و کمری، س. (۱۴۰۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل (AHS): فرم دانشجویی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۱)، ۲۴۷-۲۷۴.
<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284>
- زادشیر، ف.، صابر، س.، و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۹). ساخت و تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۴)، ۳۹۱-۴۱۴.
<https://doi.org/10.52547/apsy.2021.215393.0>
- نامیان، س.، و حسینچاری، م. (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱(۱۴)، ۹۹-۱۲۸.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2012.705>
- نوری امام‌زاده‌ای، ط.، و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۵). اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱(۱)، ۲۱-۴۰.
<https://doi.org/10.22108/nea.2016.21056>

تحصیلی، شامل عاملیت و مسیرهای دستیابی به اهداف، با کاهش اهمال کاری تحصیلی همراه می‌شوند. این یافته با تأکید روان‌شناسی مثبت بر نقش منابع درونی و سازه‌های انگیزشی در بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی هم‌سو است.

از آنجا که این پژوهش رابطه بین خودهای ممکن و اهمال کاری تحصیلی را نشان داد و خودهای ممکن به عنوان یکی از عوامل کلیدی در شکل‌دهی به اهداف و انگیزه‌های تحصیلی نقشی مهم ایفا می‌کنند، تقویت خودهای ممکن مثبت و واقع‌بینانه و کاهش تصورات منفی از طریق مشاوره و مداخلات روان‌شناختی می‌تواند به کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود. از این رو، پیشنهاد می‌شود مراکز آموزشی مختلف، دانشگاه‌ها و مراکز مشاوره با طراحی پروتکل ارتقا خودهای ممکن افراد و آموزشی تخصصی در راستای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان گام بردارند.

در این پژوهش، همانند سایر پژوهش‌های علوم انسانی، محدودیت‌هایی وجود داشت. هرچند در این پژوهش تلاش شد کمترین میزان خطا و سوگیری در جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات حاصل از داده‌ها وجود داشته باشد، وجود اشتباه در پژوهش‌هایی از این دست در حوزه علوم انسانی قابل اجتناب نیست؛ بنابراین، باید در تعمیم نتایج محتاط بود. همچنین، نظر به اینکه پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، برای استنباط علی از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بودند؛ از این رو، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها، از جمله دانش‌آموزان، باید احتیاط کرد.

به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌شود به ارتقای امید تحصیلی و متغیرهای وابسته به آن، از

The relationship between possible academic selves and academic commitment: Examining the mediating role of academic hope. *Cognitive Strategies in Learning*, 13(24), 1–19.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.27832.2584> [In Persian]

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219412439325>

Henderson, H., Stevenson, J., & Bathmaker, A.-M. (Eds.). (2018). *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights*. Routledge.

Hoppmann, C. A., Gerstorf, D., Smith, J., & Klumb, P. L. (2007). Linking possible selves and behavior: Do domain-specific hopes and fears translate into daily activities in very old age? *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(2), P104-P111. <https://doi.org/10.1093/geronb/62.2.P104>

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Jokar, B., & Delavarpour, M. (2007). The relationship between academic procrastination and achievement goals. *Journal of New Educational Thoughts*, 3(3), 61–80. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312> [In Persian]

Kelley, J., Arce-Trigatti, A., & Haynes, A. (2023). A road less traveled: possible Possible selves as a theory for mentoring first-generation students. *Journal of First-Generation Student Success*, 3(3), 193-206. <https://doi.org/10.1080/26906015.2023.2210774>

Khamsan, A., & Shirzadi, N. (2010). The relationship between academic procrastination and perception of classroom structure: The role of motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*, 1(1), 41–56. https://japr.ut.ac.ir/article_52342.html?lang=fa [In Persian]

References

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Bak, W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13, 650-658. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9553-2>
- Bozgün, K., & Baytemir, K. (2021). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296-314. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34(4), 230-255. <https://doi.org/10.1159/000277058>
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a A mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=870985>
- Dunkel, C., & Kerpelman, J. (2006). *Possible selves: Theory, Research research and Applications*. Nova Publishers. https://books.google.com/books/about/Possible_Selves.html?id=E4R3QgAACAAJ
- Gadosey, C. K., Schnettler, T., Scheunemann, A., Baulke, L., Thies, D. O., Dresel, M., ..., & Grunschel, C. (2023). Vicious and virtuous relationships between procrastination and emotions: an An investigation of the reciprocal relationship between academic procrastination and learning-related anxiety and hope. *European Journal of Psychology of Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06719-6>
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556. <https://doi.org/10.1080/17439760903157166>
- Halmahera, A. D. S., & Darminto, E. (2022). The relationship between academic procrastination, self-regulated learning and learning motivation. *Bisma The Journal of Counseling*, 6(2), 166-176. <https://doi.org/10.23887/bisma.v6i2.50673>
- Hatami, Y., Jokar, B., & Hossein Chari, M. (2025).

- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal variables associated with academic adjustment in United States college students. *Current Psychology*, 38, 40-49. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9533-0>
- Namian, S., & Hosseinchari, M. (2012). Explaining students' academic procrastination based on religious beliefs and locus of control. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(14), 99-128. <https://doi.org/10.22111/jeps.2012.705> [In Persian]
- Nori Emamzadeei, T., & Nilforooshan, P. (2016). Academic procrastination among university students: The role of coping styles with stress and dual dimensions of perfectionism. *New Educational Approaches*, 11(1), 21-40. <https://doi.org/10.22108/nea.2016.21056> [In Persian]
- Nurius, P. (1991). Possible selves and social support: Social cognitive resources for coping and striving. *The Self-society Dynamic: Cognition, Emotion, and Action*, 239-258. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527722.013>
- 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. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04587-002>
- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 117-145). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_6
- 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://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656603000671>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Khoramayi, F., & Kamari, S. (1400). Examining the psychometric properties of the Academic Hope Scale (AHS): Student form. *Journal of Education and Learning Studies*, 13(1), 247-274. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284> [In Persian]
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Kline, P. (1990). *The handbook of psychological testing*. London, England: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315824133>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203782704>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344>
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(2), 179-198. https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/IKEE_AUT/000097-222941
- Lopez, S. J. (2014). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. Simon and Schuster. <https://www.simonandschuster.com/>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist* *Psychologist*, 41(9), 954. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954> <https://psycnet.apa.org/record/1987-02296-001>
- Marliyah, L., Novera, D. A., Handayani, D. A. K., Abdillah, F., & Kasidi, K. (2020). The relationship between academic procrastination and self-control in entrepreneurship education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8471-8477. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082349>
- Mirza, G., & Garino, J. (2006). *Applied multivariate research* (5th ed.). Rushd Publications.

- have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.
<https://doi.org/10.30870/jnk.v5i2.17946>
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Simon and Schuster.
- 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. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Ulfiani, I. (2021). Academic procrastination in terms of student self-concept and self-efficacy. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 5337-5347. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.2332>
- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1027>
- Zadshir, F., Saber, S., & Abolmaali Alhoseini, Kh. (2020). Construction and psychometric analysis of possible selves' questionnaire in students. *Quarterly of Applied Psychology*, 14(4), 391-414. <https://sid.ir/paper/405112/fa> [In Persian]
- 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.1751-9004.2010.00270.x>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozental, A., Forsström, D., Tangen, J. A., & Carlbring, P. (2015). Experiences of undergoing Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: A qualitative study. *Internet Interventions*, 2(3), 314-322.
<https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.06.001>
- San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466.
<https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(3), 15. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss3/15>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. *Positive Psychology in Practice*, 127-145.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470939338.ch8>
- Simon, J., Smith, L., & Brown, K. (2020). The impact of possible selves on academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 456-470.
<https://doi.org/10.1037/edu0000381>
- Sinaga, Z. Z., & Nurmawati, N. (2023). The relationship between self-management and student academic procrastination. *Jurnal Neo Konseling*, 5(2), 90-99.
<https://doi.org/10.1348/0144666041501693>
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might