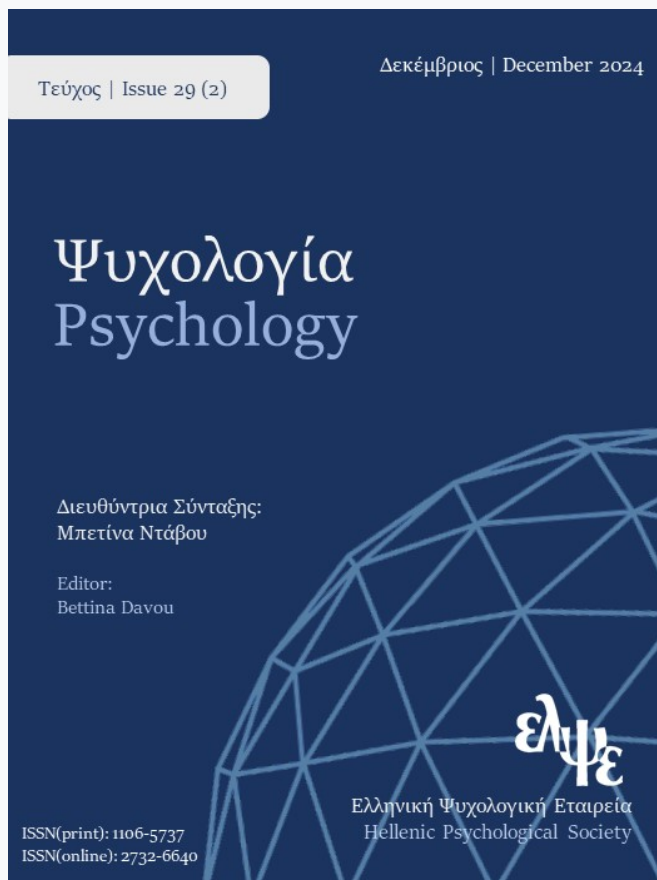


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 29, No 2 (2024)

Special Section: Contemporary challenges in Clinical and Health Psychology



Adolescents' possible selves, motivation and academic achievement: A literature review

Evropi Efthymiadou, Eleftheria N. Gonida

doi: [10.12681/psy_hps.37253](https://doi.org/10.12681/psy_hps.37253)

Copyright © 2024, Evropi Efthymiadou, Eleftheria N. Gonida



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Efthymiadou, E., & Gonida, E. N. (2024). Adolescents' possible selves, motivation and academic achievement: A literature review. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 29(2), 185–209. https://doi.org/10.12681/psy_hps.37253



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | REVIEW PAPER

Δυνητικοί εαυτοί εφήβων, κινητοποίηση και ακαδημαϊκή επίτευξη: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ευρώπη ΕΥΘΥΜΙΑΔΟΥ¹, Ελευθερία Ν. ΓΩΝΙΔΑ¹,¹ Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Ακαδημαϊκή επίτευξη Αυτο-ρύθμιση Δυνητικοί εαυτοί Εφηβεία Θεωρία κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα	Οι δυνητικοί εαυτοί ορίζονται ως οι γνωστικές αναπαραστάσεις των επιθυμιών και των φόβων των ατόμων για τον εαυτό τους στο μέλλον και έχουν ισχύ κινήτρου. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματεύεται το περιεχόμενο, τους παράγοντες διαμόρφωσης και τη σημασία των δυνητικών εαυτών των εφήβων, με έμφαση στους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς, στις μελλοντικές, δηλαδή, εικόνες που διαμορφώνονται στον ακαδημαϊκό τομέα και έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή επίτευξη και τις ακαδημαϊκές επιλογές. Ειδικότερα, διερευνώνται οι παράγοντες και οι διαδικασίες που διευκολύνουν την ισχύ κινήτρου των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών και τη σύνδεσή τους με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, εστιάζοντας στη θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα» της Oyserman (2007, 2015). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί αποτελούν ένα συχνό θέμα στις αναφορές των εφήβων και συνδέονται με τη θετική τους ανάπτυξη, ειδικά των εφήβων που προέρχονται από λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα. Ωστόσο, προκειμένου να συμβάλλουν στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης και της συμπεριφοράς χρειάζεται να συνδέονται με στρατηγικές, να θεωρούνται σύμφωνοι με τις κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων, σχετικοί με τις επιλογές τους στο παρόν, να συνοδεύονται από κατάλληλες πεποιθήσεις, όπως ερμηνεία της δυσκολίας ως σπουδαιότητα και υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, και να υποστηρίζονται από τα κοινωνικά πλαίσια των μαθητών/ριών. Τα συμπεράσματα της ανασκόπησης υποδεικνύουν την ανάγκη υλοποίησης σχετικών παρεμβάσεων, κυρίως σε μαθητές/ριες που ζουν σε λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα. Επίσης, υποδεικνύουν την ανάγκη υλοποίησης σχετικών ερευνών και πρακτικών εφαρμογών στον ελληνικό χώρο.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Ευρώπη Ευθυμιάδου Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54124, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα etevropi@psy.auth.gr	

Εισαγωγή

Πλήθος ερευνών στο πεδίο της μάθησης και της ακαδημαϊκής επίτευξης έχουν αναγνωρίσει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των κινήτρων, των διαδικασιών, δηλαδή, που ενεργοποιούν την ανάληψη και τη διατήρηση της δράσης των ατόμων προς την επίτευξη των στόχων τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992· Schunk & DiBenedetto, 2020). Για την κατανόηση των ακαδημαϊκών κινήτρων των μαθητών/ριών έχουν προταθεί πολλές εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιχειρούν να εξηγήσουν πώς η στοχοκατευθυνόμενη δράση ενεργοποιείται και διατηρείται στα εκπαιδευτικά πλαίσια οδηγώντας σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Koenka, 2020· Wigfield et al., 2015). Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των κινήτρων κατά τη διάρκεια της εφηβείας, καθώς στους/στις μαθητές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται μείωση στα ακαδημαϊκά κίνητρα, στη δέσμευση στο σχολείο και στη σχολική επίδοση (Peetsma et al., 2005· Wang & Eccles, 2012· Wigfield et al., 2015). Ιδιαίτερα σε συνθήκες αλλαγών και αβεβαιότητας, οι έφηβοι μαθητές/ριες,

κυρίως όσοι/ες ζουν σε μη ευνοϊκά κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια και όσοι/ες έχουν βιώσει αντιξοότητες, είναι πιο πιθανό να βρίσκονται σε κίνδυνο για χαμηλή σχολική εμπλοκή, αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό, περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, κοινωνικό αποκλεισμό (Gonida & Lemos, 2019· Schoon & Mortimer, 2017· Schoon & Ng-Knight, 2017· Zinn et al., 2020). Συνεπώς, η μελέτη των κινήτρων κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη σε εφήβους λιγότερο υποστηρικτικών πλαισίων και σε περιόδους αλλαγών, προκλήσεων και αβεβαιότητας.

Μία εννοιολογική κατασκευή, μέσω της οποίας επιχειρείται η κατανόηση των κινήτρων επίτευξης των έφηβων μαθητών/ριών, ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε λιγότερο ευνοϊκά και περισσότερο αβέβαια περιβάλλοντα, είναι αυτή των δυνητικών εαυτών, των γνωστικών, δηλαδή, αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν τα άτομα για τον εαυτό τους στο μέλλον (Markus & Nurius, 1986). Η ισχύς κινήτρου που έχει αναγνωριστεί στους δυνητικούς εαυτούς έχει συνδεθεί, στη διεθνή βιβλιογραφία, με τη θετική ανάπτυξη των εφήβων και ειδικότερα με τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης, την ακαδημαϊκή αυτο-ρύθμιση και τη σχολική επίτευξη. Στο πεδίο μελέτης των κινήτρων ακαδημαϊκής επίτευξης, η κατηγορία των δυνητικών εαυτών που έχει αναδειχθεί ως πιο σχετική είναι αυτή των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, των μελλοντικών, δηλαδή, αναπαραστάσεων για τον εαυτό στον ακαδημαϊκό τομέα (Oyserman & Fryberg, 2006).

Τα τρέχοντα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των μαθητών/ριών χαρακτηρίζονται από συνεχείς μεγάλες αλλαγές και αυξημένη αβεβαιότητα. Οι συνθήκες αυτές καθιστούν τη μελέτη των κινήτρων, μέσα από την οπτική των δυνητικών εαυτών, επίκαιρη και σημαντική, καθώς οι σημερινοί έφηβοι καλούνται να ρυθμίσουν τη δράση τους στο παρόν αλλά και να σκεφτούν και να σχεδιάσουν το μέλλον τους εν μέσω μεγάλων διεθνών αλλαγών (π.χ., παγκοσμιοποίηση, νέες τεχνολογίες, κοινωνικές, πολιτικές και δημογραφικές αλλαγές, πανδημική κρίση). Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων συνδέεται με τη γενικότερη προσαρμογή των εφήβων, καθώς μπορούν να δράσουν προστατευτικά και να διευκολύνουν την αντιμετώπιση προκλήσεων και αλλαγών (Gonida & Lemos, 2019), ενώ ο προσανατολισμός στο μέλλον συνδέεται με τη θετική ανάπτυξή τους και με χαμηλότερα επίπεδα μη προσαρμοστικών συμπεριφορών (π.χ., Jackman & MacPhee, 2017· Johnson et al., 2014). Τα παραπάνω αναδεικνύουν τους δυνητικούς εαυτούς ως μία έννοια που μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση των κινήτρων των μαθητών/ριών στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης με σκοπό τη διευκόλυνση της γενικότερης προσαρμογής τους.

Η παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιχειρεί να συνθέσει και να παρουσιάσει τη θεωρία και την έρευνα για τους δυνητικούς εαυτούς των εφήβων, δίνοντας έμφαση στους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς και την ισχύ κινήτρου τους στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη διάσταση μελέτης τους στα λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα. Μέσω της ανασκόπησης επιχειρείται να κατανοηθεί ο τρόπος που οι έφηβοι φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον, να αναδειχθεί η σημασία που έχει η διαμόρφωση δυνητικών εαυτών στη θετική τους ανάπτυξη, και κυρίως να γίνει κατανοητό με ποιον τρόπο και υπό ποιες προϋποθέσεις οι δυνητικοί εαυτοί των μαθητών/ριών συμβάλλουν σε θετικά αποτελέσματα στη σχολική/ακαδημαϊκή ζωή τους. Ειδικότερα, το παρόν άρθρο, μέσα από την ανασκόπηση και τη σύνθεση της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας, αποσκοπεί α) στη διερεύνηση του περιεχομένου, των παραγόντων διαμόρφωσής του και της σημασίας των δυνητικών εαυτών κατά τη διάρκεια της εφηβείας, καθώς και β) στην κατανόηση των παραγόντων και των διαδικασιών που διευκολύνουν την ισχύ κινήτρου των δυνητικών εαυτών των εφήβων και τη σύνδεσή τους με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, εστιάζοντας σε μαθητές/ριες που ανήκουν σε λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα.

Λαμβάνοντας υπόψη την περιορισμένη βιβλιογραφία στο πεδίο των δυνητικών εαυτών στην ελληνική βιβλιογραφία, σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιαστούν αναλυτικά οι έννοιες στη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή και να σχολιαστούν κριτικά τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, προσφέροντας μια πληρέστερη κατανόηση της έννοιας των δυνητικών εαυτών και της παρωθητικής τους δράσης στο σχολείο υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωριών κινήτρων και σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων.

Για τους σκοπούς αυτούς αξιοποιήθηκαν δημοσιευμένες εργασίες σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά (θεωρητικά και ερευνητικά άρθρα ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας, πειραματικές και μη πειραματικές

μελέτες και μετα-αναλύσεις), καθώς και άλλα επιστημονικά συγγράμματα όπως βιβλία και κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους.

Το άρθρο διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος προσδιορίζονται εννοιολογικά οι δυνητικοί εαυτοί, εξηγείται η σημασία τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας και περιγράφεται το περιεχόμενό τους και οι παράγοντες διαμόρφωσής του σε έφηβους/ες μαθητές/ριες. Στο δεύτερο μέρος η ανασκόπηση εστιάζει στους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς, εξηγείται η παρωθητική τους δράση ως προς την αυτο-ρύθμιση της μάθησης και της συμπεριφοράς, καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που την καθιστούν περισσότερο πιθανή, με έμφαση στο ερμηνευτικό πλαίσιο που παρέχει η θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα». Η συγκεκριμένη θεωρία επιλέγεται, καθώς επιχειρεί να εξηγήσει πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις οι δυνητικοί εαυτοί μπορούν να προκαλέσουν την κινητοποίηση του ατόμου, αναδεικνύοντας τον ρόλο του πλαισίου και των κοινωνικών ταυτοτήτων των μαθητών/ριών (Oyserman, 2007, 2015). Στο τρίτο μέρος γίνεται αναφορά στην περίπτωση των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών των μαθητών/ριών που ζουν σε πλαίσια με λιγότερες ευκαιρίες, καθώς και σε σχετικές παρεμβάσεις για τους/τις μαθητές/ριες αυτούς/ές στο σχολείο. Στο τελευταίο μέρος διατυπώνονται τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς και οι προτάσεις μελλοντικής έρευνας και πρακτικής εφαρμογής για την ενδυνάμωση των δυνητικών εαυτών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια και σε συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς.

Δυνητικοί εαυτοί: Εννοιολογικό πλαίσιο και η μελέτη τους σε έφηβους/ες μαθητές/ριες

Η έννοια των δυνητικών εαυτών

Η έννοια των δυνητικών/πιθανών εαυτών (possible selves)¹ αφορά τις γνωστικές αναπαραστάσεις των επιθυμιών και των φόβων των ατόμων για τον εαυτό τους στο μέλλον ως προς σημαντικούς για τον αυτοπροσδιορισμό τους τομείς (Markus & Nurius, 1986). Οι δυνητικοί εαυτοί συνδέονται με κοινωνικούς ρόλους και ταυτότητες και μπορεί να αφορούν το άμεσο μέλλον, για παράδειγμα τον επόμενο χρόνο, ή το απώτερο μέλλον, για παράδειγμα σε 10 χρόνια από τώρα (Oyserman & Fryberg, 2006· Oyserman & James, 2009). Διακρίνονται σε επιθυμητούς/θετικούς, αυτούς, δηλαδή, που το άτομο επιθυμεί να πραγματοποιήσει, οι οποίοι περιλαμβάνουν θετικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό στο μέλλον (π.χ., εαυτοί σχετικοί με ακαδημαϊκή επιτυχία, εύρεση εργασίας, καλές διαπροσωπικές σχέσεις), και στους μη-επιθυμητούς/αρνητικούς, αυτούς, δηλαδή, που το άτομο φοβάται και θέλει να αποφύγει να πραγματοποιήσει, οι οποίοι περιλαμβάνουν αρνητικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό στο μέλλον (π.χ., εαυτοί σχετικοί με μοναξιά, ανεργία, αρρώστια). Κάποιοι δυνητικοί εαυτοί, είτε επιθυμητοί είτε μη επιθυμητοί, θεωρούνται περισσότερο πιθανό να πραγματοποιηθούν και, ως εκ τούτου, εκτός από τη διάκρισή τους σε επιθυμητούς/θετικούς και μη-επιθυμητούς/αρνητικούς, μπορούν να διακριθούν και στους προσδοκώμενους εαυτούς, δηλαδή αυτούς που τα άτομα θεωρούν ότι είναι πιο πιθανό να πραγματοποιηθούν. Οι πιο συχνόι τομείς στους οποίους κατηγοριοποιούνται οι δυνητικοί εαυτοί στη σχετική βιβλιογραφία είναι ο ακαδημαϊκός (π.χ., φοιτήτρια / να μην σπουδάσω), ο επαγγελματικός (π.χ., μηχανικός / άνεργος), ο διαπροσωπικός (π.χ., γονέας / μόνη χωρίς φίλους), ο προσωπικός (π.χ., ανοιχτόμυαλη / αγχώδης), ο βιοσωματικός (π.χ., γυμνασμένος / άρρωστη), ο υλικός (π.χ., πλούσια / άστεγος). Ένα άτομο μπορεί να διαμορφώσει πολλές διαφορετικές εκδοχές του εαυτού του στο άμεσο ή απώτερο μέλλον, θετικές ή αρνητικές, περισσότερο ή λιγότερο αναμενόμενες, είτε στον ίδιο τομέα είτε σε διαφορετικούς τομείς (Markus & Nurius, 1986· Oyserman & Markus, 1990).

¹ Στη βιβλιογραφία συναντάται, επίσης, ο όρος «μελλοντικοί εαυτοί» (future selves), καθώς και οι όροι «δυνητικές ταυτότητες» (possible identities) και «μελλοντικές ταυτότητες» (future identities), καθώς με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η σημασία που φαίνεται να έχουν οι συγκεκριμένες και ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων στον αυτοπροσδιορισμό τους. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία. Στο παρόν άρθρο έχει επιλεγεί να χρησιμοποιείται ο όρος «δυνητικοί εαυτοί» (possible selves), όπως προτάθηκε αρχικά από τις Markus και Nurius (1986).

Τόσο οι Markus και Nurius (1986) που εισήγαγαν την έννοια, όσο και μεταγενέστερες έρευνες υποστήριξαν ότι οι δυνητικοί εαυτοί έχουν ισχύ κινήτρου και διευκολύνουν την αυτο-ρύθμιση (Frazier et al., 2021· Hoyle & Sherrill, 2006· Oyserman et al., 2006· Oyserman et al., 2007· Oyserman et al., 2008· Oyserman et al., 2017), αποτελώντας εκείνη την πλευρά της αυτοαντίληψης που συνδέεται με τα κίνητρα των ατόμων και τη δράση τους στο παρόν (Markus & Nurius, 1986· Oyserman & Markus, 1990). Παράλληλα, οι δυνητικοί εαυτοί προωθούν την ψυχική ευεξία των ατόμων, τα θετικά συναισθήματα και την αισιοδοξία, η οποία διευκολύνεται μέσω της πεποίθησης ότι μπορεί να υπάρξει αλλαγή, καθώς ο εαυτός βιώνεται ως ευμετάβλητος (Altintas et al., 2020· King, 2001· Loveday et al., 2018· Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Γενικότερα, στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι σκέψεις και οι αναπαραστάσεις για το μέλλον, ο προσανατολισμός στο μέλλον και η εστίαση στο «πού θέλει να πάει» ένα άτομο ενδυναμώνουν την κινητοποίησή του (Atance & O'Neill, 2001· Husman & Lens, 1999· Nurmi, 1991· Peetsma, 2000), καθώς και την αισιοδοξία και την ψυχική του ευεξία (Carver et al., 2010).

Η σημασία των δυνητικών εαυτών στην εφηβεία

Η εφηβεία αποτελεί μια αναπτυξιακά κατάλληλη περίοδο για τη μελέτη των δυνητικών εαυτών. Η βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των εφήβων τους/τις καθιστά ικανούς/ές να διερευνήσουν τις επιλογές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους με έναν πιο ρεαλιστικό τρόπο, συνδέοντας τη σκέψη με τη δράση. Συγκριμένα, η προβολή του εαυτού και των προσωπικών γεγονότων στο μέλλον είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί νωρίτερα από την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας (Burns et al., 2022· Nurmi, 2005). Επιπλέον, η κατανόηση του εαυτού, στην οποία βασίζεται η διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών, γίνεται πιο σύνθετη κατά τη διάρκεια της εφηβείας, καθώς λαμβάνει υπόψη στοιχεία από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο και αντανακλά προσωπικά ενδιαφέροντα, αξίες, γνώσεις και εμπειρίες (Erikson, 1968· Harter, 2012). Ακόμη, η διαμόρφωση δυνητικών εαυτών μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός της αναζήτησης και συγκρότησης της ταυτότητας των εφήβων (Cadely et al., 2011· Dunkel & Anthis, 2001), διαδικασία που αποτελεί τον βασικό αναπτυξιακό τους στόχο, καθώς η εφηβεία αποτελεί την αναπτυξιακή φάση κατά την οποία τα άτομα προσπαθούν να προσδιορίσουν ποια είναι και ποια θέλουν να γίνουν (Erikson, 1968· Marcia, 1980).

Η διαμόρφωση δυνητικών εαυτών στην εφηβεία, εκτός από αναπτυξιακά κατάλληλη, κρίνεται και ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική, καθώς συνδέεται με τη θετική ανάπτυξη των εφήβων, ιδιαίτερα όσων ζουν σε αβέβαια πλαίσια με λιγότερες ευκαιρίες ή βρίσκονται σε κίνδυνο (Bi & Oyserman, 2015· Oyserman et al., 2007). Γενικά, ο προσανατολισμός στο μέλλον, η παραγωγή σχεδίων γι' αυτό και η θέσπιση στόχων θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς φαίνεται να διευκολύνουν τους/τις εφήβους/ες σε δύσκολες στιγμές και σε αντίξοες συνθήκες (π.χ., Dias & Cadime, 2017· Jackman & MacPhee, 2017· Johnson et al., 2014· Masten et al., 2006· Nurmi, 1991· Schmid et al., 2011· Zinn et al., 2020). Ειδικότερα, τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η διαμόρφωση δυνητικών εαυτών συνδέεται με μειωμένη εμπλοκή σε επικίνδυνες για την υγεία συμπεριφορές (βλ. Corte et al., 2022), με μειωμένη εμπλοκή σε παραβατικές συμπεριφορές (Oyserman & Markus, 1990· Pierce et al., 2015· Wainwright et al., 2018), καθώς και με θετικές συμπεριφορές στην εκπαίδευση και θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (π.χ., Horowitz et al., 2020· O'Donnell & Oyserman, 2022).

Περιεχόμενο δυνητικών εαυτών εφήβων και παράγοντες διαμόρφωσής του

Ένα σημαντικό μέρος των ερευνών για τους δυνητικούς εαυτούς των εφήβων έχει εστιάσει στη διερεύνηση του περιεχομένου τους και των παραγόντων που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του. Συγκεκριμένα, προτείνουν, αφενός ότι τα αναπτυξιακά επιτεύγματα, καθώς και οι απαιτήσεις, οι ανάγκες, οι επιθυμίες και οι φόβοι που χαρακτηρίζουν την αναπτυξιακή φάση της εφηβείας θέτουν σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο διαμόρφωσης των δυνητικών εαυτών (Cross & Markus, 1991· Erikson, 2007· Leondari & Gonida, 2008· Oyserman & James, 2009),

και αφετέρου ότι οι δυνητικοί εαυτοί επηρεάζονται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια των εφήβων και ως εκ τούτου θεωρούνται κοινωνικές κατασκευές (Oyserman & Fryberg, 2006). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι/ες διαμορφώνουν περισσότερους δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με το επάγγελμα, τις σπουδές και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τομείς που είναι σύμφωνοι με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα της εφηβείας (Knox et al., 2000· Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008· Nurra & Oyserman, 2018· Oyserman et al., 2006· Yowell, 2000, 2002· Zhu & Tse, 2016). Οι εν λόγω τομείς έχουν βρεθεί να κυριαρχούν και σε εφήβους από ευάλωτα ή πιο στερημένα περιβάλλοντα (Bi & Oyserman, 2015· Dumont et al., 2022) και από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ., Knox et al., 1998· Zhu & Tse, 2016), και μάλιστα, με παρόμοιες περιγραφές (π.χ., μελλοντικός επιθυμητός εαυτός ως επαγγελματικά επιτυχημένος). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν ως ενδείξεις της σημασίας της αναπτυξιακής διάστασης στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών. Ωστόσο, παρά τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων εφήβων, εντοπίζονται και διαφορές στο περιεχόμενο, στα χαρακτηριστικά και στις πεποιθήσεις που συνοδεύουν τους δυνητικούς εαυτούς των εφήβων. Οι διαφορές αυτές αναδεικνύουν τον ρόλο ποικίλων παραγόντων, ατομικών και πλαισίου, στη διαδικασία διαμόρφωσης των δυνητικών εαυτών.

Ειδικότερα, σημαντικές πλευρές της έννοιας του εαυτού, όπως η τρέχουσα αυτοαντίληψη του ατόμου, η εικόνα, δηλαδή, που έχει για τον εαυτό του στο παρόν, και η αυτοεκτίμησή του, το γενικότερο αίσθημα αξίας που αποδίδει στον εαυτό του, συνδέονται με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των δυνητικών εαυτών. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη προβλέπει την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών (Lee, 2022· Lee et al., 2016), ενώ η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με τη διαμόρφωση περισσότερων θετικών δυνητικών εαυτών (Markus & Nurius, 1986), καθώς και με υψηλότερη αντίληψη της βεβαιότητας για την επίτευξή τους (Δρακοπούλου, 2015· Knox et al., 1998).

Ακόμη ένας παράγοντας που έχει φανεί ότι παίζει ρόλο στο περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών των εφήβων είναι το φύλο. Όσον αφορά τους θετικούς δυνητικούς εαυτούς, έχει βρεθεί ότι τα έφηβα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, διαμορφώνουν περισσότερες μελλοντικές εικόνες του εαυτού τους εστιασμένες στην εκπαίδευση (James et al., 2022· Hadjar et al., 2021· Λεονταρή et al., 2009· Zhu et al., 2014· Zhu & Tse, 2016) και στον διαπροσωπικό τομέα (Zhu & Tse, 2016), ενώ τα αγόρια τείνουν να διαμορφώνουν περισσότερους δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με τα υλικά αγαθά και τον επαγγελματικό τομέα (James et al., 2022· Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008· Oyserman & Fryberg, 2006· Zhu & Tse, 2016). Σε άλλες έρευνες δεν έχουν βρεθεί διαφορές φύλου ως προς το περιεχόμενο των θετικών δυνητικών εαυτών (Knox et al., 2000· Li et al., 2023· Yowell, 2000). Έχει, όμως, βρεθεί ότι τα κορίτσια δίνουν προτεραιότητα στους θετικούς ακαδημαϊκούς εαυτούς, ενώ τα αγόρια στους θετικούς επαγγελματικούς εαυτούς (Yowell, 2000). Οι ίδιοι τομείς κυριαρχούν και στους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, με τα κορίτσια να διαμορφώνουν και πάλι περισσότερους αρνητικούς εαυτούς, δηλαδή εαυτούς που θέλουν να αποφύγουν, εστιασμένους στην εκπαίδευση (Δρακοπούλου, 2015· Zhu & Tse, 2016) και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Δρακοπούλου, 2015· Knox et al., 2000· Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008· Oyserman & Fryberg, 2006· Zhu & Tse, 2016) και με τα αγόρια να διαμορφώνουν περισσότερους αρνητικούς εαυτούς σχετικούς με τα υλικά αγαθά και τον επαγγελματικό τομέα (Δρακοπούλου, 2015· Knox et al., 2000). Ως προς τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές που οι έφηβοι/ες αναφέρουν ότι συνοδεύουν τους δυνητικούς τους εαυτούς, έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερες στρατηγικές για την επίτευξη ή την αποφυγή τους, περισσότερες, δηλαδή, συμπεριφορές που υιοθετούν ώστε να καταστήσουν πιο πιθανή την πραγματοποίηση ή την αποφυγή των δυνητικών τους εαυτών (Zhu et al., 2014· Zhu & Tse, 2016). Παράλληλα, θεωρούν πιο πιθανή την αποφυγή των αρνητικών δυνητικών εαυτών τους (Knox et al., 1998· Knox et al., 2000· Leondari et al., 1998· Zhu & Tse, 2016). Σχετικά με την αντιληπτή πιθανότητα επίτευξης των θετικών δυνητικών εαυτών, τα ευρήματα είναι αντιφατικά υποστηρίζοντας είτε την απουσία διαφορών φύλου (Knox et al., 2000) είτε την ύπαρξη διαφορών υπέρ των κοριτσιών (Li et al., 2023). Επίσης, έχουν βρεθεί και διαφορές φύλου ανάλογα με τον τομέα ακαδημαϊκής επίτευξης, με τα αγόρια να διαμορφώνουν περισσότερους ακαδημαϊκούς και

επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με τον τομέα θετικών επιστημών και τεχνολογίας και να εκφράζουν μεγαλύτερη βεβαιότητα ως προς την επίτευξή τους, συγκριτικά με τα κορίτσια (Hill et al., 2017· Lips, 2004). Οι διαφορές φύλου που έχουν καταγραφεί στις παραπάνω έρευνες μπορούν να ερμηνευτούν ως αντανάκλαση των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (Knox, 2000· Leondari et al., 1998. Oyserman & Fryberg, 2006), καθώς και των στερεοτύπων και των αντιλήψεων που κυριαρχούν για το κάθε φύλο σχετικά με το τι αναμένεται από τα κορίτσια και τα αγόρια κοινωνικά αλλά και ακαδημαϊκά (Hill et al., 2017· Oyserman & Fryberg, 2006).

Επιπλέον, ο ρόλος του εκάστοτε πλαισίου, τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού, έχει αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών των εφήβων. Ειδικότερα, έχουν βρεθεί διαφορές μεταξύ μαθητών/ριών λυκείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με τους/τις δεύτερους/ες να αναφέρουν περισσότερους δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με το επάγγελμα, τον προσωπικό και υλικό τομέα και λιγότερους εαυτούς σχετικούς με την εκπαίδευση και την οικογένεια, συγκριτικά με τους/τις μαθητές/ριες γενικής εκπαίδευσης (Koul et al., 2017). Σε αντίστοιχη έρευνα των Soidet και συνεργατών (2022) στη Γαλλία, οι μαθητές/ριες επαγγελματικής εκπαίδευσης ανέφεραν περισσότερες αναπαραστάσεις για το μέλλον σχετικά με υλικά αγαθά και παραδοσιακούς οικογενειακούς ρόλους, και οι μαθητές/ριες γενικής εκπαίδευσης περισσότερες αναπαραστάσεις σχετικά με την προσωπική ευτυχία, τα ταξίδια και την εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τον επαγγελματικό τομέα είναι πιο πιθανό να περιλαμβάνουν μια ακαδημαϊκή πορεία έναντι των μαθητών/ριών επαγγελματικής εκπαίδευσης. Διαφορές στο περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών έχουν βρεθεί, επίσης, όταν συγκρίνονται έφηβοι/ες που βρίσκονται σε κίνδυνο με εκείνους/ες που ζουν σε πιο ευνοϊκά οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με τους/τις πρώτους/ες να αναφέρουν περισσότερους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς (Dumont et al., 2022· Sica, 2009), αλλά και χαμηλότερα επίπεδα αντίληψης της βεβαιότητας ότι θα επιτευχθούν οι θετικοί τους εαυτοί (Dumont et al., 2022). Ο ρόλος του πλαισίου έχει αναδειχθεί και σε έρευνες στη χώρα μας, στις οποίες μαθητές/ριες αγροτικών περιοχών, συγκριτικά με μαθητές/ριες αστικών περιοχών, ανέφεραν περισσότερους δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με την υγεία, περισσότερους θετικούς ακαδημαϊκούς και λιγότερους αρνητικούς διαπροσωπικούς και επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς (Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008).

Οι παραπάνω ατομικές διαφορές ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των δυνητικών εαυτών αναδεικνύουν τη σημασία του εκάστοτε πλαισίου και της αλληλεπίδρασής του με αναπτυξιακούς και ατομικούς παράγοντες, υποδεικνύοντας ότι εκτός από την αναπτυξιακή διάσταση χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη και οι διαστάσεις του εκάστοτε πλαισίου, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών (Cross & Markus, 1991· Erikson, 2007· Greene & DeBacker, 2004).

Ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί: Ισχύς κινήτρου και σύνδεση με την ακαδημαϊκή αυτο-ρύθμιση των εφήβων

Εννοιολογικό πλαίσιο και σημασία μελέτης ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών εφήβων

Οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί, οι μελλοντικές, δηλαδή, θετικές και αρνητικές αναπαραστάσεις του εαυτού σχετικά με την εκπαίδευση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αποτελούν μία κατηγορία δυνητικών εαυτών που έχει συγκεντρώσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στη σχετική βιβλιογραφία και μελετώνται σε πληθυσμό μαθητών/ριών και φοιτητών/ριών (Oyserman & Fryberg, 2006). Οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί που διαμορφώνουν οι έφηβοι/ες μαθητές/ριες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούν αναπαραστάσεις για τον εαυτό στον ακαδημαϊκό τομέα, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν ως προς το βαθμό εστίασης στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, δηλαδή, μπορεί είτε να είναι εστιασμένες στο σχολείο περιλαμβάνοντας εικόνες του εαυτού ως μαθητή/ρια (π.χ., επιμελής μαθητής) (π.χ., Oyserman & James, 2009),

είτε να αφορούν γενικότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα εκτός του σχολικού πλαισίου (π.χ., γνώστρια πολλών ξένων γλωσσών) (π.χ., Oyserman et al., 2004· Oyserman et al., 2006). Επιπλέον, μπορεί να διαφέρουν ως προς το χρονικό εύρος, δηλαδή μπορεί να είναι πιο βραχυπρόθεσμες και να αφορούν τον επόμενο χρόνο (π.χ., μετεξεταστέος) (π.χ., Bi & Oyserman, 2015· Oyserman et al., 2004) ή να αναφέρονται σε πιο μακροπρόθεσμα μελλοντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (π.χ., φοιτήτρια) (π.χ., Leondari & Gonida, 2008). Επίσης, μία υποκατηγορία ακαδημαϊκών δυνατικών εαυτών αποτελούν οι επαγγελματικοί-ακαδημαϊκοί δυνατικοί εαυτοί, οι οποίοι αφορούν εικόνες στον επαγγελματικό τομέα που περιλαμβάνουν ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, προϋποθέτουν μία ακαδημαϊκή πορεία για την πραγματοποίησή τους και εξαρτώνται από τη σχολική επίτευξη (π.χ., αρχιτέκτονας μηχανικός) (π.χ., Destin & Oyserman, 2010· Δρακοπούλου, 2015).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι ακαδημαϊκοί, όπως και οι επαγγελματικοί δυνατικοί εαυτοί, οι οποίοι συχνά συνδέονται με τον ακαδημαϊκό τομέα, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί, καθώς η διαμόρφωση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσδοκιών και ο σχεδιασμός του ακαδημαϊκού και επαγγελματικού μέλλοντος αποτελούν κύριους αναπτυξιακούς στόχους κατά την εφηβεία. Επιπλέον, η μελέτη των ακαδημαϊκών δυνατικών εαυτών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο ερευνητικό πεδίο των κινήτρων επίτευξης των μαθητών/τριών και της ακαδημαϊκής αυτο-ρύθμισης, καθώς η συγκεκριμένη έννοια, όπως και γενικότερα ο προσανατολισμός και η χρονική προοπτική στο μέλλον σχετικά με την εκπαίδευση και την καριέρα, έχουν συνδεθεί ερευνητικά με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (βλ. Husman & Lens, 1999· Pawlak & Moustafa, 2023· Peetsma, 2000). Ειδικότερα, οι έρευνες που έχουν μελετήσει τους δυνατικούς εαυτούς έφηβων μαθητών/ριών στον ακαδημαϊκό τομέα υποστηρίζουν ότι συνδέονται με καλύτερη σχολική προσαρμογή, υψηλότερους στόχους μάθησης, υψηλότερα επίπεδα επιμονής στη σχολική εργασία, μεγαλύτερη σχολική εμπλοκή, υψηλότερη σχολική επίδοση, λιγότερες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη (Leondari et al., 1998· Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008· O'Donnell & Oyserman, 2022· Oyserman et al., 2002· Oyserman et al., 2004· Oyserman et al., 2006), καθώς και με μικρότερο κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης (Bi & Oyserman· Oyserman et al., 2006) και με χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας και αισθήματος αβεβαιότητας (Soidet et al., 2022). Επίσης, με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα έχουν βρεθεί να συνδέονται και οι επαγγελματικοί δυνατικοί εαυτοί, ειδικά όταν διαμορφώνονται συνδυαστικά με τους ακαδημαϊκούς (Λεονταρή et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008), οι επαγγελματικοί-ακαδημαϊκοί (Destin & Oyserman, 2010), καθώς και οι μη επιθυμητοί «εκτός πορείας» δυνατικοί εαυτοί (Oyserman et al., 2006). Οι τελευταίοι αφορούν εικόνες σχετικές με χρήση ουσιών ή/και παραβατικότητα που οι έφηβοι επιθυμούν να αποφύγουν στο μέλλον.

Παρόλο που η εκπαίδευση και η ακαδημαϊκή επίτευξη αποτελούν συνήθως κυρίαρχο θέμα στους δυνατικούς εαυτούς των εφήβων, καθώς οι περισσότεροι/ες θέλουν να τα πάνε καλά στο σχολείο, να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία και να πετύχουν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά, αρκετοί μαθητές/ριες αποτυγχάνουν να τους πραγματοποιήσουν. Το εύρημα αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της μειωμένης σχολικής προσπάθειάς τους και της αδυναμίας αυτο-ρύθμισης της μάθησης και της συμπεριφοράς τους με σκοπό την επίτευξη των θετικών και την αποφυγή των αρνητικών ακαδημαϊκών τους εαυτών και συναντάται κυρίως σε λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια (π.χ., Oyserman, 2013· Oyserman & Fryberg, 2006). Επομένως, η διαμόρφωση ακαδημαϊκών δυνατικών εαυτών δεν αρκεί από μόνη της για να κινητοποιήσει τον/την μαθητή/ρια ώστε να συμπεριφερθεί με τέτοιο τρόπο που θα συμβάλλει στην πραγματοποίηση ή την αποφυγή των δυνατικών του/της εαυτών. Το εύρημα αυτό οδήγησε τις σχετικές έρευνες να εστιάσουν στη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που διευκολύνουν την παρωθητική δράση των ακαδημαϊκών δυνατικών εαυτών.

Παράγοντες παρωθητικής δράσης ακαδημαϊκών δυνατικών εαυτών

Για να θεωρηθούν οι δυνατικοί εαυτοί ικανοί να προκαλέσουν ενεργοποίηση του ατόμου για δράση, χρειάζεται να θεωρούνται επιτεύξιμοι, να είναι, δηλαδή, λεπτομερείς και να συνδέονται με στρατηγικές (Oyserman et al., 2004· Oyserman & Horowitz, 2023). Ειδικότερα, οι δυνατικοί εαυτοί μπορεί να κυμαίνονται μεταξύ αυτών που

είναι υπερβολικά γενικοί, ασαφείς και αφηρημένοι και περιλαμβάνουν μια γενική εικόνα του εαυτού, μία γενική επιθυμία ή κατάσταση του ατόμου (π.χ., πετυχημένος/η) και αυτών που είναι αρκετά συγκεκριμένοι, λεπτομερείς και συχνά συνδέονται με συγκεκριμένα σχέδια δράσης. Οι δεύτεροι θεωρούνται πιο ικανοί να διευκολύνουν την αυτο-ρύθμιση, λόγω του ότι συνδέονται με μια συγκεκριμένη διαδρομή για την πραγματοποίησή τους (Hoyle & Sherrill, 2006· Oyserman et al., 2004). Αυτή η συγκεκριμένη διαδρομή περιλαμβάνει στρατηγικές, συμπεριφορές, δηλαδή, που χρειάζεται να υιοθετήσουν τα άτομα, με σκοπό την πραγματοποίηση ή την αποφυγή των δυνητικών τους εαυτών. Η σύνδεση με στρατηγικές θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της παρωθητικής δράσης των δυνητικών εαυτών, καθώς οι στρατηγικές αποτελούν τα βήματα στη διαδρομή που ακολουθεί ένα άτομο (το «πώς») για να φτάσει στον προορισμό του, στην εκπλήρωση ή στην αποφυγή ενός δυνητικού εαυτού (το «πού») και υποδεικνύουν τι χρειάζεται να κάνει στο παρόν ώστε να γίνει ο εαυτός που επιθυμεί και να αποφύγει να γίνει ο εαυτός που δεν επιθυμεί (Oyserman et al., 2004· Oyserman et al., 2006· Oyserman & James, 2009).

Όσον αφορά, συγκεκριμένα, τους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς, οι σχετικές στρατηγικές που τους συνοδεύουν συνδέονται κατεξοχήν με τη σχολική προσπάθεια όπως το καθημερινό διάβασμα, η προσοχή την ώρα του μαθήματος, η καθημερινή και ενεργητική παρακολούθηση μαθημάτων, η αναζήτηση βοήθειας από εκπαιδευτικούς. Οι στρατηγικές αυτές είναι εμπρόθετες και μπορούν να θεωρηθούν εκφάνσεις της ακαδημαϊκής αυτο-ρύθμισης, της ρύθμισης, δηλαδή, της μάθησης και της συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή αυτο-ρύθμιση αφορά την ενεργοποίηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που κατευθύνονται προς την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι μαθητές/ριες στον ακαδημαϊκό τομέα (Zimmerman & Cleary, 2009· Zimmerman & Schunk, 2011). Όσο πιο πολλές είναι οι αναφορές των μαθητών/ριών σε σχετικές στρατηγικές τόσο πιο επιτεύξιμοι θεωρούνται οι δυνητικοί τους εαυτοί, δηλαδή τόσο πιο πιθανό είναι να διευκολύνουν την αυτο-ρύθμιση και τα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (βλ. Oyserman et al., 2004· Oyserman & Horowitz, 2023). Ειδικότερα, οι επιτεύξιμοι δυνητικοί εαυτοί έχουν συνδεθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη και μεγαλύτερη προσπάθεια στη σχολική εργασία (Oyserman et al., 2004), λιγότερες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη, λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Bi & Oyserman, 2015), καθώς και υψηλότερη σχολική επίδοση (Horowitz et al., 2020· O'Donnell & Oyserman, 2022· Oyserman et al., 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο της Lee και των συνεργατών της (2016), οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί του επόμενου χρόνου, εκτός από τη σύνδεσή τους με στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, χρειάζεται να συνοδεύονται και από τη δέσμευση των μαθητών/ριών στην υιοθέτηση αυτών των στρατηγικών. Σε πρόσφατη έρευνά της, η Lee (2022) βρήκε ότι οι επιθυμητοί ακαδημαϊκοί εαυτοί του επόμενου χρόνου και η δέσμευση στη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης για την πραγματοποίησή τους, σύμφωνα με τις αυτο-αναφορές των μαθητών/ριών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προέβλεψαν τη σχολική επίδοση στο τέλος της σχολικής χρονιάς μέσω της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών και της ρύθμισης της προσπάθειας.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των δυνητικών εαυτών που μελετάται ως προς το ρόλο του στην παρωθητική τους δράση είναι η χροιά τους, δηλαδή κατά πόσο οι θετικοί ή οι αρνητικοί δυνητικοί εαυτοί που διαμορφώνονται στον ακαδημαϊκό τομέα είναι αυτοί που διευκολύνουν περισσότερο την κινητοποίηση, με τα σχετικά ευρήματα να είναι αντιφατικά (βλ. Oyserman & Horowitz, 2023). Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες έρευνες που έγιναν σε δείγματα φοιτητών/ριών και μαθητών/ριών, οι θετικοί δυνητικοί εαυτοί ήταν αυτοί που συνδέθηκαν με τα κίνητρα επίτευξης, μέσω της διευκόλυνσης των θετικών συναισθημάτων (Altintas et al., 2020, δείγμα φοιτητών/ριών), και με τα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Leonardi et al., 1998· Oyserman et al., 2006, δείγμα μαθητών/ριών). Στην έρευνα της Yowell (2002, δείγμα μαθητών/ριών), μόνο οι αρνητικοί δυνητικοί εαυτοί συνδέθηκαν με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ οι de Place και Brunot (2020, δείγμα φοιτητών/ριών) βρήκαν στην έρευνά τους ότι τόσο οι αρνητικοί όσο και οι θετικοί δυνητικοί εαυτοί διευκολύνουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή. Τέλος, στην έρευνα του Barnett και των συνεργατών του (2019, δείγμα φοιτητών/ριών) βρέθηκε ότι οι αρνητικοί δυνητικοί εαυτοί μειώνουν την αντιληπτή πιθανότητα για επίτευξη

υψηλής επίδοσης και την πρόθεση για εμπλοκή σε ακαδημαϊκές συμπεριφορές. Τα αντιφατικά ευρήματα θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τη διαφορετική μεθοδολογία των ερευνών αυτών, καθώς κάποιες μελέτησαν τους δυνητικούς εαυτούς του επόμενου χρόνου και άλλες τους ενήλικους δυνητικούς εαυτούς, αλλά και με βάση τη διαφορετική ηλικία και εκπαιδευτική βαθμίδα (έφηβοι, φοιτητές/ριες). Μία άλλη πιθανή ερμηνεία αυτών των αντιφατικών ευρημάτων προκύπτει από σχετικές μελέτες σε φοιτητικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ χροιάς δυνητικού εαυτού (θετικής, αρνητικής) και εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου, με την ισχύ κινήτρου του δυνητικού εαυτού να είναι υψηλότερη όταν υπάρχει συμφωνία μεταξύ χροιάς δυνητικού εαυτού και πλαισίου (Oyserman et al., 2015). Ειδικότερα, οι αρνητικοί ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ισχύ κινήτρου συγκριτικά με τους θετικούς σε πλαίσια με λιγότερες ευκαιρίες, στα οποία η αντιληπτή πιθανότητα αποτυχίας θεωρείται μεγαλύτερη (Baker, 2019· Barg et al., 2020· Oyserman et al., 2015). Αντίθετα, σε πλαίσια που η επιτυχία θεωρείται πιο πιθανή, η διαμόρφωση θετικών δυνητικών εαυτών φαίνεται να έχει ισχυρότερη παρωθητική δράση (Oyserman et al., 2015). Για παράδειγμα, στην πειραματική μελέτη της Oyserman και των συνεργατών της (Oyserman et al., 2015), δημιουργήθηκαν τέσσερις διαφορετικές συνθήκες μέσω χειρισμού της αντίληψης για το πλαίσιο (αβέβαιο, βέβαιο) και της χροιάς του δυνητικού εαυτού (αρνητικός, θετικός). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγήθηκαν, αρχικά, να σκεφτούν το πανεπιστήμιο και τις σπουδές τους είτε ως ένα αβέβαιο πλαίσιο που ενέχει μεγαλύτερες πιθανότητες αποτυχίας είτε ως ένα πλαίσιο στο οποίο η επιτυχία είναι πιο πιθανή και, στη συνέχεια, οδηγήθηκαν να φανταστούν είτε τον θετικό είτε τον αρνητικό τους δυνητικό εαυτό. Στις συνθήκες συμφωνίας πλαισίου και χροιάς δυνητικού εαυτού (θετικός εαυτός σε βέβαιο πλαίσιο και αρνητικός εαυτός σε αβέβαιο πλαίσιο) οι φοιτητές/ριες ανέφεραν μεγαλύτερη πρόθεση να εμπλακούν σε ακαδημαϊκές συμπεριφορές και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη τους.

Πέρα από αυτή καθαυτή τη χροιά των δυνητικών εαυτών, η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ μη επιθυμητών και επιθυμητών δυνητικών εαυτών μπορεί, επίσης, να συνδέεται με την παρωθητική τους δράση. Η έννοια της ισορροπίας αναφέρεται στην ταυτόχρονη διαμόρφωση τόσο θετικών όσο και αρνητικών δυνητικών εαυτών στον ίδιο τομέα (π.χ., «επιθυμώ να σπουδάσω κάτι που να μου αρέσει»/«φοβάμαι μήπως περάσω σε μία σχολή που δεν είναι στις επιλογές μου»). Γενικά, οι θετικοί και αρνητικοί εαυτοί στον ίδιο τομέα λειτουργούν ως θετικές και αρνητικές δυνάμεις που δείχνουν ταυτόχρονα στα άτομα τι να κάνουν και τι να μην κάνουν, ποια διαδρομή να ακολουθήσουν ώστε να οδηγηθούν κοντά στην επίτευξη ενός επιθυμητού δυνητικού εαυτού και ταυτόχρονα μακριά από τον μη επιθυμητό εαυτό τους. Με άλλα λόγια, δρουν συμπληρωματικά ώστε να επιτευχθεί το ίδιο αποτέλεσμα (Barreto & Frazier, 2012· Hoyle & Sherrill, 2006· Oyserman & Fryberg, 2006· Oyserman & Markus, 1990). Μαθητές/ριες με ισορροπημένους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς αφιερώνουν περισσότερη ώρα στη σχολική τους εργασία, παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική εμπλοκή, λιγότερες διαταρακτικές συμπεριφορές (Oyserman et al., 2006) και υψηλότερη σχολική επίδοση (Horowitz et al., 2020· O'Donnell & Oyserman, 2022). Ωστόσο, η ύπαρξη ισορροπίας δεν έχει βρεθεί να συνδέεται πάντα με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Leonardi και Gonida (2008), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων εφήβων, παρόλο που η διαμόρφωση θετικών δυνητικών εαυτών στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τομέα βρέθηκε να συνδέεται με υψηλότερο προσανατολισμό σε στόχους μάθησης και μεγαλύτερη επιμονή στη σχολική εργασία, η διάσταση της ισορροπίας δεν βρέθηκε να συνδέεται με τις προαναφερθείσες μεταβλητές.

Η ισχύς κινήτρου των δυνητικών εαυτών διευκολύνεται και από τον βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να τους πραγματοποιήσει, από τις προσδοκίες του, δηλαδή, για την επάρκειά του να πετύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Bandura et al. 2001), στην προκειμένη περίπτωση έναν ακαδημαϊκό δυνητικό εαυτό. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για την επίτευξη των δυνητικών εαυτών αφορούν την αντιληπτή ικανότητα του ατόμου να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει έναν επιθυμητό ακαδημαϊκό εαυτό ή να αποφύγει έναν μη επιθυμητό εαυτό. Πρόκειται, δηλαδή, για την αίσθηση του ατόμου ότι το ίδιο έχει τον έλεγχο της δράσης του και μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του και τα αποτελέσματά της (βλ. Frazier et al., 2021).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως σημαντικό στοιχείο της αυτο-ρύθμισης των δυνητικών εαυτών σε διάφορους τομείς (βλ. Oyserman & Horowitz, 2023). Στον ακαδημαϊκό τομέα, οι Frazier και συνεργάτες (2021), στο προτεινόμενο θεωρητικό τους μοντέλο, υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις για την ικανότητα του ατόμου να δράσει με κατάλληλο τρόπο αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης μαζί με τη διαμόρφωση δυνητικών εαυτών και σχετικών στρατηγικών. Επιπλέον, η θεωρητική και ερευνητική παράδοση σχετικά με την έννοια του προσανατολισμού στο μέλλον υποστηρίζει ότι είναι πιο πιθανό οι έφηβοι/ες να κάνουν σχέδια για το ακαδημαϊκό τους μέλλον και να πετύχουν τελικά στο σχολείο αν διαθέτουν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, αν πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν έναν έλεγχο στο περιβάλλον τους επηρεάζοντας με τις πράξεις τους το μέλλον τους (Nurmi, 1991, 2005). Ενδεικτικές είναι και οι έρευνες των Kerpeiman και συνεργατών (2008) και Kerpeiman και Mosher (2004), στις οποίες βρέθηκε ότι η γενική και η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα προέβλεψε σε μεγαλύτερο βαθμό τον μελλοντικό προσανατολισμό και τον σχεδιασμό του ακαδημαϊκού και επαγγελματικού μέλλοντος.

Άλλες σημαντικές πεποιθήσεις των μαθητών/ριών που συνδέονται με την ισχύ κινήτρου των δυνητικών τους εαυτών αφορούν την υποστήριξη που αντιλαμβάνονται ότι εισπράττουν από τους σημαντικούς ενήλικες, όπως τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς, η οποία όταν είναι υψηλή καθιστά περισσότερο πιθανή την προσπάθειά τους. Η υποστήριξη από τους γονείς μπορεί να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρακτικές όπως πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη ή λειτουργική εμπλοκή στη σχολική ζωή, θετικές πεποιθήσεις για τις ικανότητες και την επιτυχία των παιδιών τους, αλλά και πεποιθήσεις για την αξία των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων ως μέσο για ένα μέλλον με ευκαιρίες για τα παιδιά τους. Όταν οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται αυτές τις πρακτικές και πεποιθήσεις εκ μέρους των γονέων τους τότε είναι πιο πιθανό να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές επιλογές, να διαμορφώσουν ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς, να υιοθετήσουν στρατηγικές και να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την πραγματοποίησή τους (Carey, 2022· Kerpeiman et al., 2008· Oyserman et al., 2007· Svoboda et al., 2016· Zhu et al., 2014). Ενδεικτικά, στην έρευνα των Zhu και συνεργατών (2014) βρέθηκε ότι οι μαθητές/ριες που ανέφεραν μεγαλύτερη πρακτική υποστήριξη από τους γονείς τους ανέφεραν περισσότερους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς, υψηλότερη αντιληπτή πιθανότητα πραγματοποίησης των θετικών και αποφυγής των αρνητικών τους εαυτών και περισσότερες σχετικές στρατηγικές. Επίσης, στη διαχρονική έρευνα των Svoboda και συνεργατών (2016), η οποία μελέτησε μαθητές/ριες από το γυμνάσιο μέχρι την ηλικία των 20 ετών, βρέθηκε ότι οι φιλοδοξίες των μητέρων για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους στα μαθηματικά προέβλεψαν τη διαμόρφωση επαγγελματικών-ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών σχετικών με τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, και πως τόσο οι φιλοδοξίες των μητέρων όσο και οι επαγγελματικοί-ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί των μαθητών/ριών προέβλεψαν την εμπλοκή τους με σχετικά μαθήματα που ήταν απαραίτητα για την πραγματοποίηση αυτών των δυνητικών εαυτών.

Σημαντική έχει βρεθεί, επίσης, η υποστήριξη που θεωρούν οι μαθητές/ριες ότι λαμβάνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς όπως είναι η ενθάρρυνση, τα μηνύματα εμπιστοσύνης σε αυτά που μπορούν να καταφέρουν, η ενημέρωση και η καθοδήγηση να σημειώσουν πρόοδο σε σχολικά έργα κτλ. Και αυτή η αντιληπτή υποστήριξη έχει βρεθεί ότι συνδέεται με τους επιθυμητούς ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς και με τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για την επίτευξή τους (Pizzolato 2006· Roshandel & Hudley, 2018). Για παράδειγμα, στην ποιοτική έρευνα της Pizzolato (2006) που διεξήχθη σε εφήβους εθνικών μειονοτήτων, ορισμένοι/ες από αυτούς ανέφεραν ότι σκέφτονταν την φοίτησή τους σε πανεπιστήμιο εξαιτίας της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τις σπουδές ως μια επιλογή γι' αυτούς και της παροχής πληροφοριών σχετικά με το τι χρειάζεται να κάνουν για να το πετύχουν. Στην έρευνα των Roshandel και Hudley (2018) που μελέτησε διαφορετικά είδη υποστήριξης εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι τα λευκά αγόρια που αντιλαμβάνονταν υψηλή πρακτική υποστήριξη (π.χ. παροχή διευκρινίσεων στα σχολικά έργα) ανέφεραν υψηλότερες προσδοκίες για την πραγματοποίηση ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών και χαμηλότερα επίπεδα φόβου αποτυχίας. Αντίθετα, η αντιληπτή παροχή ανατροφοδότησης για την επίδοσή τους στα σχολικά έργα και η παροχή πληροφόρησης/συμβουλών συνδέθηκαν με χαμηλότερα

επίπεδα αισιοδοξίας και υψηλότερα επίπεδα φόβου για την πραγματοποίηση των δυνητικών τους εαυτών. Η ερμηνεία που δόθηκε από τις ερευνήτριες για το εν λόγω εύρημα ήταν ότι πιθανόν ο συγκεκριμένος πληθυσμός να μην έχει ανάγκη αυτό το είδος υποστήριξης και έτσι είτε δεν την αναγνωρίζει είτε δεν τη ζητά. Επίσης, η αντιληπτή συναισθηματική υποστήριξη (ενδιαφέρον, νοιάξιμο) και η πρακτική υποστήριξη συνδέθηκε με μεγαλύτερη πιθανότητα επίτευξης των επιθυμητών ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών στα κορίτσια με καταγωγή από τη Λατινική Αμερική, ενώ δεν βρέθηκε σύνδεση μεταξύ αντιληπτής υποστήριξης και πεποιθήσεων για την πραγματοποίηση ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών στις άλλες υποομάδες της έρευνας, δηλαδή στα λευκά κορίτσια και στα αγόρια λατινικής καταγωγής. Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν την αξία του πλαισίου της οικογένειας και του σχολείου, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους/τις μαθητές/ριες, για την υιοθέτηση ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών αλλά και στρατηγικών σχεδίων δράσης και υψηλών προσδοκιών για την επίτευξή τους.

Η θεωρία του «Κινήτρου Βασιζόμενου στην Ταυτότητα»

Το εύρημα ότι ορισμένοι/ες μαθητές/ριες διαμορφώνουν ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς χωρίς, ωστόσο, να έχουν συμπεριφορά προσανατολισμένη στο μέλλον, προσπαθεί να εξηγήσει το θεωρητικό, εμπειρικά τεκμηριωμένο, μοντέλο του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα» (“identity-based motivation”) της Oyserman και των συνεργατών της (βλ., π.χ., Oyserman, 2007, 2015). Πρόκειται για μία κοινωνικο-ψυχολογική θεωρία που παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο σχετικά με το πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις τα άτομα κινητοποιούνται ώστε να αναλάβουν δράση για την επίτευξη των δυνητικών τους εαυτών, η οποία αναδεικνύει τη σημασία του πλαισίου και των ταυτοτήτων στην αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς.

Με τον όρο «ταυτότητες» ορίζονται οι πλευρές/στοιχεία του εαυτού που έχουν να κάνουν με ατομικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές σχέσεις, ρόλους και ομάδες (π.χ., φύλο, εθνικότητα), βάσει των οποίων τα άτομα αυτοπροσδιορίζονται και διαμορφώνουν την αίσθηση του εαυτού τους, αντιλαμβάνονται και ορίζουν, δηλαδή, το ποια είναι και ποια μπορούν να γίνουν. Οι ταυτότητες μπορεί να είναι προσωπικές, δηλαδή να αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ., έξυπνος/η), και κοινωνικές, δηλαδή να περιλαμβάνουν εικόνες που συνδέονται με την ένταξη του ατόμου σε μία κοινωνική ομάδα (π.χ., μετανάστης/ρια). Η εν λόγω θεωρία προτείνει ότι οι άνθρωποι προτιμούν να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και να συμπεριφέρονται με τρόπους σύμφωνους με τις προσωπικές και κοινωνικές τους ταυτότητες. Οι ταυτότητες αυτές κατασκευάζονται δυναμικά στο πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι το ευρύτερο κοινωνικό, το οικογενειακό και το σχολικό, αλλά και το παρόν άμεσο πλαίσιο με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του (Oyserman et al., 2012· Oyserman et al., 2017). Σύμφωνα με τη θεωρία, για να συνδεθούν οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί με αυτο-ρυθμιστική δράση, χρειάζεται να πληρούνται τρεις συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες αναλύονται παρακάτω: (α) της συμφωνίας, (β) της κατάλληλης ερμηνείας της δυσκολίας, και (γ) της σχετικότητας/συνάφειας.

Ως προς την προϋπόθεση της συμφωνίας, η θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι προτιμούν να φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον και να συμπεριφέρονται με τρόπους που είναι συνεπείς με το ποιοι είναι, ποιοι θα μπορούσαν να γίνουν και τι κάνουν τα άτομα σαν αυτούς, με τρόπους, δηλαδή, που είναι σύμφωνοι με τις ταυτότητές τους, όπως οι ίδιοι τις προσδιορίζουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, για να προκαλέσουν, οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί αυτο-ρυθμιστική δράση, χρειάζεται το παρόν πλαίσιο των μαθητών/ριών να υποδηλώνει ότι οι ταυτότητές τους περιλαμβάνουν, και δεν αποκλείουν, την ακαδημαϊκή επίτευξη, καθώς και ότι οι απαιτούμενες ακαδημαϊκές στρατηγικές για την επίτευξη ενός ακαδημαϊκού δυνητικού εαυτού είναι σύμφωνες με τις ταυτότητές τους (Elmore & Oyserman, 2012· Oyserman & Destin, 2010). Για παράδειγμα, ένας έφηβος που εκτίθεται σε μοντέλα/πρότυπα ενήλικων ατόμων τα οποία έχουν πετύχει ακαδημαϊκά και με τα οποία μοιράζεται μια αίσθηση κοινής ταυτότητας λαμβάνει το μήνυμα ότι άτομα «σαν αυτόν» τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο και φοιτούν στο πανεπιστήμιο και είναι πιο πιθανό να υιοθετήσει ένα

σχετικό ακαδημαϊκό εαυτό. Επίσης, στρατηγικές όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων και η συμμετοχή στην τάξη βιώνονται ως σύμφωνες με τις κυρίαρχες ταυτότητές του, επομένως είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε αυτές.

Ως προς τη δεύτερη προϋπόθεση, αυτή της κατάλληλης ερμηνείας της δυσκολίας, προτείνεται ότι η αντιληπτή δυσκολία και τα πιθανά εμπόδια κατά την επίτευξη των δυνατικών εαυτών χρειάζεται να ερμηνευτούν ως ένδειξη ότι η προσπάθεια αξίζει τον κόπο, υπογραμμίζοντας την αξία του απαιτούμενου έργου και τη σπουδαιότητα πραγματοποίησης του δυνατικού εαυτού (Aelenei et al., 2017· Fisher & Oyserman, 2017· Smith & Oyserman, 2015). Ειδικότερα, μια μαθήτρια που έχει διαμορφώσει τη μελλοντική αναπαράσταση να πετύχει σε μία υψηλόβαθμη σχολή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρειάζεται να ερμηνεύει την αντιληπτή δυσκολία κατά την εμπλοκή της με τα απαιτούμενα ακαδημαϊκά έργα με τρόπο που υποδεικνύει ότι τα έργα αυτά έχουν αξία για την επίτευξη του δυνατικού της εαυτού και ότι είναι πολύ σημαντικό για την ίδια να καταβάλει προσπάθεια για να πραγματοποιήσει έναν δυνατικό εαυτό που πραγματικά αξίζει για την ίδια. Το αν η αντιληπτή δυσκολία θα ερμηνευτεί με τον συγκεκριμένο τρόπο επηρεάζεται από την ύπαρξη της πρώτης προϋπόθεσης, δηλαδή της συμφωνίας μεταξύ κυρίαρχων ταυτοτήτων και απαιτούμενων συμπεριφορών, καθώς, αν υπάρχει συμφωνία, είναι πιο πιθανό να προκύψει η εν λόγω ερμηνεία της δυσκολίας. Με τη σειρά της, η ερμηνεία αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά και την αυτο-ρύθμιση του ατόμου, οδηγώντας σε υψηλότερη εμπλοκή με το εκάστοτε έργο, στην υιοθέτηση στρατηγικών και στην επιμονή σε δύσκολα έργα, και, κατ' επέκταση, σε υψηλότερη σχολική επίδοση (Elmore et al., 2016· Oyserman et al., 2018· Oyserman et al., 2021· Oyserman & Destin, 2010).

Τέλος, η θεωρία προτείνει την ύπαρξη σχετικότητας/συνάφειας μεταξύ δυνατικού εαυτού και παροντικών επιλογών ως ακόμα μία προϋπόθεση της αυτο-ρυθμιστικής τους δράσης. Με άλλα λόγια, χρειάζεται οι ακαδημαϊκά προσανατολισμένοι δυνατικοί εαυτοί να θεωρούνται από τους/τις μαθητές/ριες ψυχολογικά κοντινοί (δηλ. ως κάτι που θα συμβεί σε σύντομο χρονικό διάστημα) καθώς και συνδεδεμένοι με τις παροντικές επιλογές για δράση. Αυτό σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές στρατηγικές χρειάζεται να γίνουν αντιληπτές από τους/τις μαθητές/ριες ως χρήσιμες για την επίτευξη του δυνατικού τους εαυτού, αλλά και να συνδεθούν με πιο άμεσους στόχους (π.χ., «να τα πάω καλά στο σχολείο αυτήν τη χρονιά»). Ως αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης, διευκολύνεται η πεποίθηση ότι αυτό που κάνουν σήμερα έχει σημασία για τον εαυτό που θέλουν να γίνουν στο μέλλον, επομένως είναι χρήσιμο αλλά και εφικτό να ξεκινήσουν τώρα τη διαδρομή τους. Όταν συμβαίνει αυτή η σύνδεση, οι μαθητές/ριες είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μονοπάτι για την επίτευξη των δυνατικών τους εαυτών, καθιστώντας πιο πιθανή την ανάληψη σχολικής/ακαδημαϊκής δράσης, ιδιαίτερα, σε σχέση με έργα που βιώνονται ως δύσκολα ή βαρετά, και τη βελτίωση της επίδοσής τους (Landau et al., 2017· Nurra & Oyserman, 2018· Peetz et al., 2009· Wakslak et al., 2008). Μία έννοια στη σχετική βιβλιογραφία είναι αυτή της συνέχειας του εαυτού (self-continuity), η οποία υποστηρίζει τη σημασία του να βιώνεται ο εαυτός ως συνεχής, δηλαδή ο εαυτός στο μέλλον να γίνεται αντιληπτός ως συνέχεια του εαυτού στο παρόν, ως συνδεδεμένος με το παρόν (Sedikides et al., 2023). Αυτό το αίσθημα προβλέπει υψηλότερο ακαδημαϊκό και επαγγελματικό σχεδιασμό, περισσότερες ώρες διαβάσματος και υψηλότερη επίδοση (Chishima & Wilson, 2021).

Οι παραπάνω παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις σχετικές έρευνες, καθώς και οι προϋποθέσεις που προτείνει η θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα» είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστούν σε μαθητές/ριες που ανήκουν σε λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα. Πολλές έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών αυτών των πλαισίων που εμποδίζουν την παρωθητική δράση των δυνατικών εαυτών των μαθητών/ριών, καθώς και στην ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που μπορούν να υποστηρίξουν αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό ως προς τους ακαδημαϊκούς δυνατικούς εαυτούς και την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Η περίπτωση των μαθητών/ριών από λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια

Η θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα» ως μία κοινωνικογνωστική και εγκαθιδρυμένη στο πλαίσιο προσέγγιση, έρχεται σε συμφωνία με τις σύγχρονες θεωρίες κινήτρων που αναδεικνύουν τη σημασία

των ταυτοτήτων των εφήβων, καθώς και του πλαισίου στο οποίο αυτές διαμορφώνονται, ειδικά όταν αυτό θεωρείται λιγότερο ευνοϊκό (Horowitz et al., 2020· Kaplan et al., 2019· Urdan et al., 2019). Ειδικότερα, στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι ταυτότητες αποτελούν κατασκευές που διαμορφώνονται δυναμικά και συνεχώς στο πλαίσιο, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις ερμηνείες των ανθρώπων για τις εμπειρίες τους και οδηγούν τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Υπό αυτό το πρίσμα, τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των κινήτρων και των συμπεριφορών των μαθητών/ριών που ανήκουν σε περισσότερο ή λιγότερο ευνοϊκά περιβάλλοντα, καθώς και στον σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων (Fisher et al., 2017· Kaplan et al., 2019).

Στις σχετικές έρευνες διερευνώνται εκείνα τα χαρακτηριστικά του πλαισίου που έχουν σημασία για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων που θα συνδέονται με ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς με ισχύ κινήτρου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών/ριών, οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, τα πρότυπα και οι εικόνες ενηλίκων στις οποίες είναι εκτεθειμένοι/ες, καθώς και οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και τα στερεότυπα που είναι κυρίαρχα στο περιβάλλον τους επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές, τη σχολική προσπάθεια, τη σχολική επίδοση είτε άμεσα (π.χ., Dixon et al., 2018· Kerpelman & Mosher, 2004· Schoon & Ng-Knight, 2017· Svoboda et al., 2016) είτε έμμεσα, μέσω των πεποιθήσεων για τον εαυτό τους (π.χ., πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας) (π.χ., Schunk & DiBenedetto, 2021) και του νοήματος που δίνουν στις ταυτότητες και στους δυνητικούς εαυτούς τους (Oyserman, 2013· Oyserman & Fryberg, 2006· Oyserman & Lewis, 2017· Urdan et al., 2019).

Οι μαθητές/ριες που ανήκουν σε λιγότερο ευνοϊκά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα και σε οικογένειες με περιορισμένους οικονομικούς πόρους και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και όσοι/ες ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών/ριών και σε μειονοτικές ομάδες είναι πιο πιθανό να διαμορφώνουν μη ισορροπημένους (Yowell, 2000), ασαφείς ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς που δε συνοδεύονται από συγκεκριμένες στρατηγικές και, άρα, είναι λιγότερο πιθανό να προκαλούν αυτο-ρυθμιστική δράση (Li et al., 2023· Oyserman et al., 2011· Oyserman, 2013). Επιπλέον, είναι πιο πιθανό να διαμορφώνουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες (Hadjar et al., 2021· Kerpelman & Mosher, 2004) και οι ακαδημαϊκές τους επιθυμίες να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και αντιληπτής πιθανότητας επίτευξης (Schoon & Ng-Knight, 2017· Wiederkehr et al., 2015).

Στα λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια, η έκθεση σε πρότυπα ατόμων που έχουν πετύχει ακαδημαϊκά είναι περιορισμένη, ενώ παράλληλα οι ομάδες στις οποίες ανήκουν αυτοί/ές οι μαθητές/ριες έρχονται συχνά αντιμέτωπες με στίγμα και στερεότυπα σχετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Έτσι είναι λιγότερο πιθανό οι κυρίαρχες κοινωνικές τους ταυτότητες να είναι συμβατές με ακαδημαϊκούς στόχους όπως η σχολική επιτυχία και ακαδημαϊκά προσανατολισμένες συμπεριφορές όπως η καταβολή προσπάθειας για το σχολείο. Επομένως, είναι πιο πιθανό οι έφηβοι να ερμηνεύσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντούν στο σχολείο ως σημάδι ότι η σχολική προσπάθεια δεν είναι για άτομα «σαν αυτούς/ές», ερμηνεία η οποία καθιστά λιγότερο πιθανή την εμπλοκή τους σε ακαδημαϊκές συμπεριφορές (Oyserman, 2013· Oyserman & Lewis, 2017).

Επιπλέον, οι μη διαθέσιμοι πόροι και η αυξημένη αβεβαιότητα αυτών των πλαισίων είναι πιθανό να διαμορφώσουν την αντίληψη ενός «κλειστού μονοπατιού» για το μέλλον, δηλαδή μιας διαδρομής που περιλαμβάνει περισσότερα εμπόδια και λιγότερες ευκαιρίες για το μέλλον (Destin, 2017· Destin & Oyserman, 2009). Η αντίληψη αυτή εμποδίζει την ανάληψη δράσης εκ μέρους των μαθητών/ριών και την εμπλοκή τους με τη σχολική εργασία γιατί είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι, εφόσον το *μονοπάτι* για το μέλλον τους είναι κλειστό, η προσπάθειά τους είναι μάταιη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ακόμα και αν οι έφηβοι αξιολογούν τον ακαδημαϊκό δυνητικό εαυτό ως σημαντικό, η αβεβαιότητα που ενέχει αυτή η διαδρομή είναι πιθανό να υπονομεύει την αυτο-ρυθμιζόμενη δράση τους (Oyserman et al., 2011).

Μια άλλη σημαντική διάσταση των λιγότερο ευνοϊκών κοινωνικο-οικονομικών πλαισίων είναι ότι οι μαθητές/ριες που ανήκουν σε αυτά είναι πιο πιθανό να σημειώνουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, με τις χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (Wiederkehr et al., 2015), τη μειωμένη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και τον μειωμένο χρόνο μελέτης να διαμεσολαμβάνουν στη σχέση μεταξύ πλαισίου και επίδοσης (Destin et al., 2012). Η χαμηλή σχολική επίδοση, με τη σειρά της, επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση δυνητικών εαυτών που οδηγούν σε αυτο-ρυθμιστική δράση, καθώς ένα ιστορικό σχολικής αποτυχίας συνδέεται αρνητικά με τη διαμόρφωση επιτεύξιμων ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και την καταβολή προσπάθειας στη σχολική εργασία (Bong & Skaalvik, 2003· Λεονταρή et al., 2009).

Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο

Η θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα», σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο των ταυτοτήτων και των δυνητικών εαυτών κατασκευάζεται δυναμικά στο πλαίσιο, προτείνει ότι οι κατάλληλες παρεμβάσεις που επιφέρουν ακόμα και μικρές αλλαγές στο πλαίσιο μπορούν να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στο πώς σκέφτονται τα άτομα για τον εαυτό τους, πώς νοηματοδοτούν τις ταυτότητές τους, πώς ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και, τελικά, πώς συμπεριφέρονται (Elmore & Oyserman, 2012· Nurra & Oyserman, 2018· Oyserman et al., 2002· Oyserman et al., 2006). Συγκεκριμένα, προτείνει ότι οι παρεμβάσεις που, από τη μία, αποδυναμώνουν τους περιορισμούς του πλαισίου και, από την άλλη, αναδεικνύουν τις δυνατότητες του πλαισίου και τα δυνατά στοιχεία των μαθητών/ριών μπορούν να προκαλέσουν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές/ριες ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής ομάδας, τάξης και πολιτισμικού υποβάθρου.

Αναλυτικότερα, οι παρεμβάσεις που ακολουθούν τις αρχές της συγκεκριμένης θεωρίας διευκολύνουν την αυτο-ρυθμιστική δράση των δυνητικών εαυτών των εφήβων που ζουν σε λιγότερο υποστηρικτικά πλαίσια, μέσω της ικανοποίησης των τριών προϋποθέσεων που αναλύθηκαν παραπάνω, αυτών της συμφωνίας, της κατάλληλης ερμηνείας της δυσκολίας, και της σχετικότητας/συνάφειας. Αναλυτικότερα, ως προς την επίτευξη της συμφωνίας μεταξύ ταυτοτήτων και ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, επιχειρείται, μέσω των παρεμβάσεων, μία εναλλακτική αφήγηση ταυτότητας ώστε να μεταβληθεί η στενή σύνδεση ενός φτωχού σε ευκαιρίες πλαισίου με τη μειωμένη ικανότητα και καταβολή προσπάθειας εκ μέρους των εφήβων και να διευκολυνθεί η σύνδεση των σημαντικών ταυτοτήτων του ατόμου με την καταβολή προσπάθειας και την επίτευξη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/ριες είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι είναι συνεπές με τις σημαντικές τους ταυτότητες να προσπαθήσουν και να πετύχουν ακαδημαϊκά («τα άτομα σαν εμένα μπορούν να πετύχουν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά», «έχω τις ικανότητες να φέρω εις πέρας αυτό το ακαδημαϊκό έργο») (Fisher et al., 2017· Oyserman et al., 2021). Οι παρεμβάσεις στοχεύουν, επίσης, στη διευκόλυνση της κατάλληλης ερμηνείας της δυσκολίας, μέσω της υποστήριξης των μαθητών/ριών να βλέπουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντούν στο δρόμο τους για την επίτευξη των δυνητικών τους εαυτών ως σημάδια σπουδαιότητας και αξίας. Τέλος, οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στη διευκόλυνση των μαθητών/ριών να δουν το μέλλον τους ως σχετικό/συναφές με το παρόν και να συνδέσουν τους δυνητικούς εαυτούς τους με τη συμπεριφορά τους στο παρόν, μέσω της υποστήριξής τους να φανταστούν το σχολείο ως το *μονοπάτι* για το μέλλον τους και να σχεδιάσουν στρατηγικές για να πετύχουν σε αυτό το *μονοπάτι* (Oyserman et al., 2017· Oyserman et al., 2021).

Ιδιαίτερα, η διαμόρφωση στρατηγικών, πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς και η κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση για τις επιλογές τους αποτελούν πολύ σημαντικές διαστάσεις που χρειάζεται να ενισχυθούν για να διευκολυνθεί η ισχύς κινήτρου των δυνητικών εαυτών των μαθητών/ριών που διαβιούν σε λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι ειδικά σε αυτούς/ές τους/τις μαθητές/ριες, η ύπαρξη ενός στρατηγικού σχεδίου δράσης, και όχι απλώς η ύπαρξη ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, είναι αυτή που προβλέπει την ακαδημαϊκή αυτο-ρύθμιση και τη σχολική τους επίδοση, γι' αυτό και υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να δοθεί έμφαση στην υιοθέτηση ακαδημαϊκών στρατηγικών (Bi & Oyserman, 2015· Horowitz et al.,

2020· Oyserman et al., 2004· Oyserman et al., 2006· Oyserman et al., 2007). Επιπλέον, η ενίσχυση των πεποιθήσεων των μαθητών/ριών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάσουν θετικά το μέλλον τους έχει ιδιαίτερη σημασία στα λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια, καθώς έχει βρεθεί ότι η αυτο-ρύθμιση αυτών των μαθητών/ριών μπορεί να διευκολυνθεί, αν πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να πετύχουν τους στόχους τους (Smith et al., 2014). Κατά συνέπεια, είναι πιο πιθανό να κάνουν σχέδια για το ακαδημαϊκό τους μέλλον και να πετύχουν τελικά στο σχολείο, αν διαθέτουν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, αν νιώθουν ότι μπορούν να έχουν έναν έλεγχο στο περιβάλλον τους και αν πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν με τις πράξεις τους το μέλλον τους (Kerpelman et al., 2008· Kerpelman & Mosher, 2004· Wiederkehr et al., 2015). Επιπλέον, η υποστήριξη και η κατάλληλη ενημέρωση από εκπαιδευτικούς και συμβούλους στο σχολείο για τις εκπαιδευτικές μελλοντικές τους επιλογές αποτελεί σημαντική προϋπόθεση ώστε να αυξήσουν την προσπάθειά τους για την επίτευξη των δυνητικών τους εαυτών (Huerta, 2022).

Τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στις αρχές της θεωρίας του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα» έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί από την Oyserman και τους συνεργάτες της (Horowitz et al., 2018· Oyserman et al., 2002· Oyserman et al., 2006) σε μαθητές/ριες που ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, με συντονιστές/ριες είτε μέλη της ερευνητικής ομάδας (Oyserman et al., 2002) είτε ασκούμενους/ες εκπαιδευτές/ριες (Oyserman et al., 2006) είτε κατάλληλα εκπαιδευμένους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου (Horowitz et al., 2018· Oyserman et al., 2021). Τα προγράμματα, τα οποία περιλάμβαναν μια σειρά από δραστηριότητες σε επίπεδο τάξης, βρέθηκαν αποτελεσματικά ως προς την αλλαγή στο περιεχόμενο και στα χαρακτηριστικά των δυνητικών εαυτών, καθώς οι μαθητές/ριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης ανέφεραν περισσότερους επιτεύξιμους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς, αλλά και περισσότερους ισορροπημένους δυνητικούς εαυτούς, δηλαδή και θετικούς και αρνητικούς ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς. Αυτοί με τη σειρά τους προέβλεψαν συμπεριφορές ακαδημαϊκής αυτο-ρύθμισης (παρουσίες, συμμετοχή στην τάξη, χρόνος διαβάσματος) (Oyserman et al., 2006), υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στο σχολείο, ενδιαφέροντος για τη σχολική επίδοση, συμμετοχής στην τάξη, καθώς και λιγότερες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη (Oyserman et al., 2002). Επίσης, σε άλλα προγράμματα που αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών -σχετικών με τον τεχνολογικό τομέα- δυνητικών εαυτών, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες που στόχευαν στην εναλλακτική αφήγηση των σημαντικών ταυτοτήτων (π.χ., φύλο, εθνικότητα) των κοριτσιών μειονοτικών ομάδων και είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτο-ρύθμισής τους (Lee et al., 2015). Τέλος, μία άλλη ερευνητική παράδοση προγραμμάτων παρέμβασης για την ενδυνάμωση των δυνητικών εαυτών εφήβων είναι του Hock και των συνεργατών του (π.χ., Hock et al., 2006), τα οποία εφαρμόστηκαν σε μαθητές/ριες με ακαδημαϊκού τύπου δυσκολίες, και περιλάμβαναν δραστηριότητες σε ατομικό επίπεδο, οι οποίες βρέθηκαν αποτελεσματικές ως προς την αύξηση των κινήτρων επίτευξης.

Σύνοψη και Συμπεράσματα

Η μελέτη των δυνητικών εαυτών αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική και αναπτυξιακά κατάλληλη κατά τη διάρκεια της εφηβείας, με τις σχετικές έρευνες να διευκολύνουν την κατανόηση της έννοιας, τόσο μελετώντας το περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών όσο και των παραγόντων, ατομικών και πλαισίου, που το διαμορφώνουν. Παράλληλα, η ισχύς κινήτρου που αποδίδεται στους δυνητικούς εαυτούς εντάσσει την έννοια στο πεδίο των κινήτρων και της αυτο-ρύθμισης, με τις σχετικές έρευνες να συνηγορούν στη σύνδεση δυνητικών εαυτών και ποικίλων θετικών αποτελεσμάτων στους/στις εφήβους/ες, κυρίως σε όσους/ες ανήκουν σε περισσότερο ευάλωτα περιβάλλοντα, διευκολύνοντας τη θετική τους ανάπτυξη.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε εστιάζει στην κατηγορία των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, δηλαδή των μελλοντικών εικόνων για τον εαυτό στον ακαδημαϊκό τομέα που οι έφηβοι/ες επιθυμούν ή δεν επιθυμούν να πραγματοποιηθούν. Γενικά, οι ακαδημαϊκοί εαυτοί έχουν συνδεθεί με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Ωστόσο, επειδή η διαμόρφωση ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών δε συνεπάγεται απαραίτητα

ανάληψη δράσης για την επίτευξη ή την αποφυγή τους, η σχετική βιβλιογραφία έχει εστιάσει στην εξέταση των παραγόντων που καθιστούν τους δυνητικούς εαυτούς ικανούς να προκαλέσουν αυτο-ρυθμιστική δράση στους/στις μαθητές/ριες. Οι σχετικές έρευνες προτείνουν ότι οι δυνητικοί εαυτοί χρειάζεται να είναι λεπτομερείς και συγκεκριμένοι, να συνοδεύονται από σχετικές στρατηγικές, να είναι ισορροπημένοι και να υπάρχει συμφωνία μεταξύ δυνητικού εαυτού και πλαισίου, δηλαδή σύνδεση αρνητικού εαυτού και αβέβαιου πλαισίου και θετικού εαυτού και ευνοϊκού πλαισίου. Επίσης, χρειάζεται οι μαθητές/ριες να διαθέτουν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για την ικανότητα επίτευξης των θετικών και αποφυγής των αρνητικών δυνητικών εαυτών τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται ότι οι σημαντικοί ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικοί, αποδίδουν αξία στο σχολείο και υποστηρίζουν την προσπάθειά τους. Στην πληρέστερη κατανόηση της παρωθητικής δράσης των δυνητικών εαυτών έχει συμβάλει η θεωρία του «κινήτρου βασιζόμενου στην ταυτότητα», η οποία εστιάζει στη σημασία του πλαισίου των μαθητών/ριών και των σημαντικών κοινωνικών ταυτοτήτων τους για να εξηγήσει πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις οι δυνητικοί εαυτοί προκαλούν αυτο-ρυθμιστική δράση. Ειδικότερα, εμπειρικές μαρτυρίες στο πλαίσιο της θεωρίας υποδεικνύουν ότι, για να περιλαμβάνουν οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί τη σχολική επίτευξη και να προϋποθέτουν τη σχολική προσπάθεια, χρειάζεται (α) να είναι σύμφωνοι με τις σημαντικές κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών/ριών, (β) να γίνονται αντιληπτοί ως σχετικοί με τις παροντικές επιλογές για δράση και το σχολείο να εκλαμβάνεται ως το *μονοπάτι* για την επίτευξη ή την αποφυγή τους, και (γ) η αντιληπτή δυσκολία να ερμηνεύεται ως ένδειξη σπουδαιότητας και αξίας του ακαδημαϊκού δυνητικού εαυτού.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις της παρωθητικής δράσης των δυνητικών εαυτών είναι λιγότερο πιθανό να προκύψουν σε μαθητές/ριες που ανήκουν σε πλαίσια λιγότερο υποστηρικτικά και ευνοϊκά, καθώς οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι, τα περιορισμένα πρότυπα ακαδημαϊκά επιτυχημένων ενηλίκων, το στίγμα και τα στερεότυπα, όπως και η αβεβαιότητα που κυριαρχούν στα πλαίσια αυτά δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των παραγόντων που είναι σημαντικοί για τη σύνδεση των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών με την αυτο-ρυθμιστική δράση. Η συνθήκη αυτή καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ενδυνάμωση των δυνητικών εαυτών των μαθητών/ριών αυτών, οι οποίες προτείνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τη σημασία του πλαισίου και των κοινωνικών ταυτοτήτων των ατόμων ώστε να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους στο παρόν.

Προτάσεις μελλοντικής έρευνας και πρακτικής εφαρμογής

Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας για τους δυνητικούς εαυτούς, τους παράγοντες διαμόρφωσής τους, τα θετικά τους αποτελέσματα και τις προϋποθέσεις της παρωθητικής τους δράσης έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα σημερινά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία επικρατούν συνθήκες αλλαγών και αβεβαιότητας, και ως εκ τούτου έφηβοι/ες, ειδικά όσοι/ες προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, είναι πιο πιθανό να έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό, πιο φτωχά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και περιορισμένες ευκαιρίες (Gonida & Lemos, 2019). Η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα, ειδικά, καθιστά τη μελέτη των δυνητικών εαυτών και της παρωθητικής τους δράσης ένα επίκαιρο πεδίο έρευνας, τόσο βασικής όσο και εφαρμοσμένης, καθώς οι έφηβοι/ες της χώρας μας καλούνται να σχεδιάσουν το μέλλον τους και να ρυθμίσουν τη δράση τους στο παρόν σε ένα κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αυξημένη αβεβαιότητα την τελευταία δεκαετία, η οποία έχει ενταθεί από τις συνεχείς κρίσεις όπως την οικονομική, την προσφυγική, και προσφάτως την πανδημική.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω το περιεχόμενο των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών, τη σύνδεσή τους με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης και της συμπεριφοράς αλλά και την αλληλεπίδραση παραγόντων, ατομικών και πλαισίου, που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την ισχύ κινήτρου τους στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας την τρέχουσα περίοδο. Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ μαθητών/ριών από διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, περισσότερο ή λιγότερο ευνοϊκά, ως προς τους παράγοντες που έχουν σημασία στη διαμόρφωση αυτο-

ρυθμιστικών δυνητικών εαυτών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών με σκοπό τη διερεύνηση της ανάπτυξης και των ενδεχόμενων αλλαγών στο περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των δυνητικών εαυτών, αλλά και της σύνδεσής τους με μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Ένα άλλο πεδίο μελλοντικών ερευνών που θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν στη χώρα μας αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για τους δυνητικούς εαυτούς και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν ή/και να προσαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα αντίστοιχα προγράμματα με αυτά της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας για τους δυνητικούς εαυτούς, ώστε να διερευνηθεί αν και με ποιον τρόπο αυτές οι παρεμβάσεις μπορούν να δράσουν διευκολυντικά για τους/τις μαθητές/ριες με χαμηλή δέσμευση στο σχολείο και προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο της αρνητικής επίδρασης της αυξημένης αβεβαιότητας και των τωρινών προκλήσεων. Οι παρεμβάσεις, αρχικά πιλοτικές, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε πληθυσμούς που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, όπως μαθητές/τριες επαγγελματικών λυκείων, οι οποίοι/ες έχουν πιο ευάλωτο ακαδημαϊκό προφίλ, χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης στο σχολείο και περισσότερες πιθανότητες για σχολική εγκατάλειψη (Cents-Boonstra et al., 2019· Dubeau et al., 2017) ή διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων/ισσών και μεταναστών/ριών μαθητών/ριών. Τέλος, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να διερευνήσουν σε ποιον βαθμό οι πιθανές θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων για τους δυνητικούς εαυτούς μπορούν να διατηρηθούν στο χρόνο και να έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη στη ζωή των μαθητών/ριών.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, η σχετική βιβλιογραφία προτείνει ένα εύρος εφαρμογών για την εκπαίδευση και τις σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες. Ειδικότερα, η κατανόηση των παραγόντων διαμόρφωσης δυνητικών εαυτών με ισχύ κινήτρου επιτρέπει τη διατύπωση προτάσεων πρακτικής εφαρμογής, ώστε οι έφηβοι να διευκολυνθούν να διαμορφώσουν τέτοιου είδους μελλοντικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους. Η ανάγκη αυτή είναι πιο εμφανής σε λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια στα οποία οι ακαδημαϊκοί δυνητικοί εαυτοί είναι λιγότερο πιθανό να είναι σύμφωνοι με τις κοινωνικές ταυτότητες που είναι κυρίαρχες σε αυτά. Ο ρόλος των ψυχολόγων αναδεικνύεται κρίσιμος σε αυτήν την προσπάθεια, καθώς, μέσω των υπηρεσιών ψυχολογικής συμβουλευτικής στο σχολείο, μπορούν να παρέχουν θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη ενημέρωση στην εκπαιδευτική κοινότητα για τα θέματα αυτά, αλλά και κατάλληλη στήριξη σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, μπορούν να ευαισθητοποιήσουν γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και των κινήτρων των μαθητών/ριών και να προάγουν τη δημιουργία πλαισίων που θα υποστηρίζουν τους ακαδημαϊκούς δυνητικούς εαυτούς των μαθητών/ριών και την παρωθητική τους δράση. Επιπλέον, μπορούν να εφαρμόσουν εμπειρικά τεκμηριωμένα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης εντός σχολείου που απευθύνονται στους/στις μαθητές/ριες και βασίζονται στα αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες με θετικά αποτελέσματα. Δεδομένης της έλλειψης σχολικών παρεμβάσεων σχετικών με τους δυνητικούς εαυτούς στη χώρα μας, οι προτεινόμενες από τη διεθνή βιβλιογραφία παρεμβάσεις θα ήταν χρήσιμο να προσαρμοστούν κατάλληλα και να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας, ώστε οι μαθητές/ριες να λάβουν στήριξη για να αναπτύξουν πιο προσαρμοστικές πεποιθήσεις για τις τρέχουσες προκλήσεις και τον εαυτό τους, να ενισχύσουν την απόδοση αξίας στην εκπαίδευση και να δουν το σχολείο ως *μονοπάτι* για την πραγματοποίηση των θετικών και την αποφυγή των αρνητικών δυνητικών τους εαυτών.

Ευχαριστίες - Χρηματοδότηση

Η ερευνητική εργασία υποστηρίζεται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της «3ης Προκήρυξης ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για Υποψήφιους/ες Διδάκτορες» (Αριθμός Υποτροφίας: 5676).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aelenei, C., Lewis, N. A., & Oyserman, D. (2017). No pain, no gain? Social demographic correlates and identity consequences of interpreting experienced difficulty as importance. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.004>
- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of best possible self intervention on situational motivation and commitment in academic context. *Learning and Motivation*, 69, 101599. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101599>
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(12), 533-539. [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01804-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01804-0)
- Baker, Z. (2019) Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483820>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Barg, K., Benham-Clarke, S., & Mountford-Zimdars, A. (2020). Investigating the Imagination of Possible and 'Like-to-Avoid' Selves among Higher Education Students from Different Socioeconomic Backgrounds at a Selective English University. *Social Sciences*, 9(5), 67. <https://doi.org/10.3390/socsci9050067>
- Barnett, M., Hernandez, J., & Melugin, P. (2019). Influence of future possible selves on outcome expectancies, intended behavior, and academic performance. *Psychological Reports*, 122(6), 2320-2330. <https://doi.org/10.1177/0033294118806483>
- Barreto, M. L., & Frazier, L. D. (2012). Coping with life events through possible selves. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1785-1810. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00918.x>
- Bi, C., & Oyserman, D. (2015). Left behind or moving forward? Effects of possible selves and strategies to attain them among rural Chinese children. *Journal of Adolescence*, 44, 245-258. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.004>
- Bong & Skaalvik, (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1). <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Burns, P., Atance, C., O'Connor, A. P., & McCormack, T. (2022). The effects of cueing episodic future thinking on delay discounting in children, adolescents, and adults. *Cognition*, 218, 104934. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104934>
- Cadely, H. S. E., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L., & Adler-Baeder, F. (2011). The role of identity styles and academic possible selves on academic outcomes for high school students. *Identity*, 11(4), 267-288. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.613580>
- Carey, R. L. (2022). "Whatever You Become, Just Be Proud of It." Uncovering the Ways Families Influence Black and Latino Adolescent Boys' Postsecondary Future Selves. *Journal of Adolescent Research*, 37(1), 59-97. <https://doi.org/10.1177/07435584211018450>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Haerens, L., & Aelterman, N. (2019). Identifying Motivational Profiles among Vet Students: Differences in Self-efficacy, Test Anxiety and Perceived Motivating Teaching. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(4), 600-622. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1549092>
- Chishima, Y., & Wilson, A. E. (2021). Conversation with a future self: A letter-exchange exercise enhances student self-continuity, career planning, and academic thinking. *Self and Identity*, 20(5), 646-671. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1754283>
- Corte, C., Lee, C. K., Stein, K. F., & Raszewski, R. (2022). Possible selves and health behavior in adolescents: A systematic review. *Self and Identity*, 21(1), 15-41. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1788137>
- Cross, S. & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34(4), 230-255. <https://doi.org/10.1159/000277058>
- Δρακοπούλου, Η. (2015). *Δυνητικοί εαυτοί εφήβων: Ο ρόλος του επιπέδου και της σταθερότητας της αυτοεκτίμησης*. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

- de Place, A. L., & Brunot, S. (2020). Motivational and Behavioral Impact of Possible Selves: When Specificity Matters. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/0276236619864275>
- Destin, M. (2017). An open path to the future: Perceived financial resources and school motivation. *The Journal of Early Adolescence*, 37(7), 1004-1031. <https://doi.org/10.1177/0272431616636480>
- Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Psychological Science*, 20(4), 414-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02309.x>
- Destin, M., & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of experimental social psychology*, 46(5), 846-849. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>
- Destin, M., Richman, S., Varner, F., & Mandara, J. (2012). "Feeling" hierarchy: The pathway from subjective social status to achievement. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1571-1579. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.006>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Dubeau, A., Plante, I., & Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10, 101-120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Dumont, A., Lanctôt, N., & Paquette, G. (2022). "I had a shitty past; I want a great future.": Hopes and fears of vulnerable adolescent girls aging out of care. *Children and Youth Services Review*, 134, 106374. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106374>
- Dunkel, C. S., & Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: a short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24(6), 765-776. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0433>
- Elmore, K., & Oyserman, D. (2012). If 'we' succeed, 'I' can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.003>
- Elmore, K., Oyserman, D., Smith, G. C., & Novin, S. (2016). When the going gets tough: Implication of reactance for interpretations of experienced difficulty in the classroom. *AERA Open*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2332858416664714>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-58. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>
- Fisher, O., O'Donnell, S. C., & Oyserman, D. (2017). Social class and identity-based motivation. *Current Opinion in Psychology*, 18, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.035>
- Fisher, O., & Oyserman, D. (2017). Assessing Interpretations of Experienced Ease and Difficulty as Motivational Constructs. *Motivation Science*, 3(2), 133-163. <https://doi.org/10.1037/moto0000055>
- Frazier, L. D., Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. (2021). The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves. *Metacognition and Learning*, 16, 297-318. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09255-3>
- Gonida, E. N., & Lemos M. S. (2019). Motivation in Education at a time of global change: Theory, Research, and Implications for Practice. In E. N. Gonida & M. Lemos (Guest Eds.) and S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Series Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Series: Motivation in Education at a Time of Global Change, Vol 20* (pp. 1 - 12). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020001>
- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links of motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120. <https://www.jstor.org/stable/23363835>
- Hadjar, A., Scharf, J., & Hascher, T. (2021). Who aspires to higher education? Axes of inequality, values of education and higher education aspirations in secondary schools in Luxembourg and the Swiss Canton of Bern. *European Journal of Education*, 56(1), 9-26. <https://doi.org/10.1111/ejed.12435>

- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires revision*. Department of Psychology, University of Denver.
- Hill, P. W., McQuillan, J., Talbert, E., Spiegel, A., Gauthier, G. R., & Diamond, J. (2017). Science possible selves and the desire to be a scientist: Mindsets, gender bias, and confidence during early adolescence. *Social Sciences*, 6(2), 55. <https://doi.org/10.3390/socsci6020055>
- Hock, M. F., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. In C. Dunkel & J. Kerlman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 205–221). Nova Science.
- Horowitz, E., Oyserman, D., Dehghani, M., & Sorensen, N. (2020). Do you need a roadmap or can someone give you directions: When school-focused possible identities change so do academic trajectories. *Journal of Adolescence*, 79, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.013>
- Horowitz, E., Sorensen, N., Yoder, N., & Oyserman, D. (2018). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.004>
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation, and Behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x>
- Huerta, A. H. (2022). Accessing possible selves with limited college knowledge: Case studies of Latino boys in two urban continuation schools. *American Behavioral Scientist*, 66(10), 1342–1367. <https://doi.org/10.1177/00027642211054824>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 339–366. <https://doi.org/10.1177/0272431615602756>
- James, M. B., Williams, S. C., Hock, M. F., Inlow, J. S., Moore, D. A., & Jones, J. T. (2022). Exploring expressions of possible selves with High School and College Students with learning disabilities. *International Journal of Educational Psychology*, 11(2), 207-236. <https://doi.org/10.17583/ijep.7714>
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kaplan, A., Garner, J. K., & Brock, B. (2019). Identity and Motivation in a Changing World: A Complex Dynamic Systems Perspective. In E. N. Gonida & M. Lemos (Guest Eds.) and S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Series Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Series: Motivation in Education at a Time of Global Change, Vol 20* (pp. 101–127). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/So749-742320190000020006>
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997-1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4(2), 187-208. https://doi.org/10.1207/s1532706xido402_5
- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798–807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- Knox, M. S., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39, 61–80. <https://doi.org/10.1023/A:1018877716225>
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth & Society*, 31(3), 287-309. <https://doi.org/10.1177/0044118x00031003002>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Koul, R., Sosik, J. J., & Lerdpornkulrat, T. (2017). Students' possible selves and achievement goals: Examining personal and situational influences in Thailand. *School Psychology International*, 38(4), 408-433. <https://doi.org/10.1177/0143034317702946>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Art of Text.

- Λεονταρή, Α., Γωνίδα, Ε. Ν., & Γιαλαμάς, Β. (2009). Δυνητικοί εαυτοί κατά τη μέση εφηβεία: Η σχέση τους με τη σχολική επίδοση και ο ρόλος ποικίλων δημογραφικών παραγόντων. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 16(4), 342-359. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23821
- Landau, M. J., Barrera, J., & Keefer, L. A. (2017). On the road: Combining possible identities and metaphor to motivate disadvantaged middle-school students. *Metaphor and Symbol*, 32(4), 276-290. <https://doi.org/10.1080/10926488.2017.1384271>
- Lee, J. (2022) Unveiling the relationships among adolescents' persistent academic possible selves, academic self-concept, self-regulation, and achievement: A Longitudinal and Moderated Mediation Study. *Self and Identity*, 21(4), 474-498. <https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1930578>
- Lee, J., Husman, J., Green, S. B., & Brem, S. K. (2016). Development and validation of the persistent academic possible selves scale for adolescents (PAPSS). *Learning and Individual Differences*, 52, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.005>
- Lee, J., Husman, J., Scott, K. A., & Eggum-Wilkens, N. D. (2015). COMPUGIRLS: Stepping stone to future computer-based technology pathways. *Journal of Educational Computing Research*, 52(2), 199-223. <https://doi.org/10.1177/0735633115571304>
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(2), 179-198.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves. *Educational Studies*, 24(2), 153-163. <https://doi.org/10.1080/0305569980240202>
- Li, Y., Du, H., Martin, I., Hidalgo, E., Jiang, Y., Xing, W., & Popov, V. (2023). Exploring adolescents' occupational possible selves: The role of gender and socioeconomic status. *The Career Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/cdq.12331>
- Lips, H. M. (2004). The gender gap in possible selves: Divergence of academic self-views among high school and university students. *Sex Roles*, 50, 357-71. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018891.88889.cg>
- Loveday, P. M., Lovell, G. P., Jones, C. M. (2018). The Best Possible Selves intervention: A review of the literature to evaluate efficacy and guide future research. *Journal of Happiness Studies*, 19, 607-628. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9824-z>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Masten, A. S., Obradović, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in Emerging Adulthood: Developmental Perspectives on Continuity and Transformation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11381-007>
- Nurmi, J. (1991). "How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning." *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J. (2005). Thinking About and Acting Upon the Future: Development of Future Orientation Across the Life Span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 31-57). Erlbaum.
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity based motivation perspective. *Self and Identity*, 17(3), 343-364. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1375003>
- O'Donnell, S. C., & Oyserman, D. (2022). Apt and actionable possible identities matter: The case of academic outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(2), 354-371. <https://doi.org/10.1002/jad.12118>
- Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. In A. Kruglanski & T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 432-453). Guilford Press.
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.002>
- Oyserman, D. (2015). Identity-based motivation. In R. A., Scott, S. M., Kosslyn, N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1-11). Wiley.

- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x>
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043. <https://doi.org/10.1177/0011000010374775>
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>
- Oyserman, D., Elmore, K., Novin, S., Fisher, O., & Smith, G. C. (2018). Guiding people to interpret their experienced difficulty as importance highlights their academic possibilities and improves their academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00781>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (2nd ed., pp. 69-104). Guilford Press.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel, & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 17-39). Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., & Horowitz, E. (2023). From possible selves and future selves to current action: An integrated review and identity-based motivation synthesis. *Advances in Motivation Science*, 10, 73-147. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.003>
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373-394). Psychology Press.
- Oyserman, D., Johnson, E., & James, L. (2011). Seeing the destination but not the path: Effects of socioeconomic disadvantage on school-focused. *Self and Identity*, 10(4), 474-492. <https://doi.org/10.1080/15298868.2010.487651>
- Oyserman, D., & Lewis, N. (2017). Seeing the destination AND the path: Using identity-based motivation to understand racial disparities in achievement and what we can do about them. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 159-194. <https://doi.org/10.1111/sipr.12030>
- Oyserman, D., Lewis, N., Yan, V. X., Fisher, O., O'Donnell, S. C., & Horowitz, E. (2017). An identity-based motivation framework for self-regulation. *Psychological Inquiry*, 28(2-3), 139-147. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1337406>
- Oyserman, D. & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141-157. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01927.x>
- Oyserman, D., O'Donnell, S. C., Sorensen, N., & Wingert, K. (2021). Process matters: Teachers benefit their classrooms and students when they deliver an identity-based motivation intervention with fidelity. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101993. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101993>
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>
- Pawlak, S., & Moustafa, A. A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190546. <https://doi.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1190546>
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192. <https://doi.org/10.1080/713696667>
- Peetsma, T. T. D., Hascher, T., Veenan der, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF03173553>
- Peetz, J., Wilson, A., & Strahan, E. (2009). So far away: The role of subjective temporal distance to future goals in motivation and behavior. *Social Cognition*, 27(4), 475-495. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.475>

- Pierce, J., Schmidt, C., & Stoddard, S. A. (2015). The role of feared possible selves in the relationship between peer influence and delinquency. *Journal of Adolescence*, 38, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.009>
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 57–69. <https://doi:10.1037/1099-9809.12.1.57>
- Roshandel, S., & Hudley, C. (2018). Role of teachers in influencing the development of adolescents' possible selves. *Learning Environments Research*, 21, 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9247-8>
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of adolescence*, 34(6), 1127–1135. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>
- Schoon, I., & Mortimer, J. (2017). Youth and the Great Recession: Are Values, Achievement Orientation and Outlook to the Future Affected? *International Journal of Psychology*, 52(1), 1–8. <https://doi.org/10.1002/ijop.12400>
- Schoon, I. & Ng-Knight, T. (2017). Co-Development of Educational Expectations and Effort: Their Antecedents and Role as Predictors of Academic Success. *Research in Human Development*, 14(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305808>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., and DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in motivation science*, 8, 153–179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Sedikides, C., Hong, E. K., & Wildschut, T. (2023). Self-continuity. *Annual Review of Psychology*, 74, 333–361. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-032236>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The journal of positive psychology*, 1(2), 73–82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Sica, L. S. (2009). Adolescents in different contexts: the exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 13(3), 221–252.
- Smith, G. C., James, L. E., Varnum, M. E., & Oyserman, D. (2014). Give up or get going? Productive uncertainty in uncertain times. *Self and Identity*, 13(6), 681–700. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.919958>
- Smith, G. C., & Oyserman, D. (2015). Just not worth my time? Experienced difficulty and time investment. *Social Cognition*, 33(2), 85–103. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.2.1>
- Soidet, I., Bonnefoy, L., & Olry-Louis, I. (2022). Work and the future as represented by French adolescents: the role of secondary school type and anticipated duration of post-secondary education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09575-7>
- Svoboda, R. C., Rozek, C. S., Hyde, J. S., Harackiewicz, J. M., & Destin, M. (2016). Understanding the relationship between parental education and STEM course taking through identity-based and expectancy-value theories of motivation. *Aera Open*, 2(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2332858416664875>
- Urdu, T., Sharma, N. & Dunn, M. (2019). Motivation and achievement of immigrant students in times of economic and political instability. In E. N. Gonida & M. Lemos (Guest Eds.) and S. A. Karabenick & T. C. Urdu (Series Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Series: Motivation in Education at a Time of Global Change, Vol 20* (pp. 169–184). Emerald. <https://doi.org/10.1108/So749-742320190000020009>
- Wainwright, L., Nee, C., & Vrij, A. (2018). “I don’t know how, but I’ll figure it out somehow”: future possible selves and aspirations in “at-risk” early adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(2), 504–523.
- Wakslak, C. J., Nussbaum, S., Liberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 757–773. <https://doi.org/10.1037/a0012939>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guidmond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education, 18*, 769- 784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation: Exploring hopes and fears of Latino boys and girls. *The Journal of Early Adolescence, 20*(3), 245-280. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003001>
- Yowell, C. M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science, 6*(2), 62-72. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0602_2
- Zhu, S., & Tse, S. (2016). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S., & Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 435-453. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 247-264). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.15-26). Routledge.
- Zinn, M. E., Huntley, E. D., & Keating, D. P. (2020). Resilience in adolescence: Prospective Self moderates the association of early life adversity with externalizing problems. *Journal of Adolescence, 81*, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.04.004>

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | REVIEW PAPER

Adolescents' possible selves, motivation and academic achievement: A literature review

Evropi EFTHYMIADOU¹, Eleftheria N. GONIDA¹¹ School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

KEYWORDS

Academic achievement
Adolescence
Identity-based motivation theory
Possible selves
Self-regulation

ABSTRACT

Possible selves are defined as the cognitive representations of future desires and fears that people have for themselves, and they are acknowledged as having motivational power. The present literature review addresses the content, factors, and importance of possible selves during adolescence, focusing on academic possible selves, which are the future images in the academic domain related to academic achievement, studies, and academic choices. Specifically, it explores the factors and procedures that facilitate the motivational power of academic possible selves and their link to positive academic outcomes, focusing on Oyserman's identity-based motivation theory (2007, 2015). According to existing literature, the academic domain is commonly reported in adolescents' possible selves, and academic possible selves are connected to positive development, especially for students from disadvantaged environments. However, in order academic possible selves to contribute to the academic self-regulation, they need to be linked with strategies, experienced as congruent with social identities and relevant to present actions, accompanied by motivating beliefs such as interpretation of difficulty as importance and self-efficacy beliefs, and supported by students' social contexts. The conclusions of the review emphasize the necessity of implementing relevant interventions, especially for students living in less supportive environments. Additionally, they highlight the need for conducting relevant research and addressing implications for practice within the Greek context.

CORRESPONDENCE

Evropi Efthymiadou
School of Psychology,
Aristotle University of
Thessaloniki, 54124,
Thessaloniki, Greece,
etevropi@psy.auth.gr