

## پیش‌بینی ثبات قدم دانشجویان بر اساس چارچوب ذهنی

### Predict of Students Grit Based on Mindset

حسین محقق<sup>۱\*</sup>، پریا قاسمی<sup>۲</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۹/۲۵

#### چکیده

**هدف:** این پژوهش باهدف بررسی این مسأله که سهم چارچوب ذهنی تحولی در پیش‌بینی ثبات قدم بیشتر از چارچوب ذهنی تثبیت‌شده است، انجام‌گرفته است.

**روش:** پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری دانشجویان کارشناسی سال آخر دانشگاه بوعلی سینا (۹۳-۹۴) منظور شده بود که تعداد ۳۰۲ نفر از آنها به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل پرسش‌نامه ثبات قدم داکورث (۲۰۰۷) و چارچوب ذهنی کارول دوئک (۲۰۰۷) بود.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که از میان دو چارچوب ذهنی، چارچوب ذهنی تحولی توانست ثبات قدم را پیش‌بینی کند ( $P < 0/001$ ) و لذا نقش چارچوب ذهنی تحولی معنی‌دار است.

**نتیجه‌گیری:** پس افراد با چارچوب ذهنی تحولی در پیگیری اهداف بلندمدت و هنگام مواجهه با شکست ثبات قدم بیشتری را در به انجام رساندن اهداف نشان می‌دهند که اشخاص با چارچوب ذهنی تثبیت‌شده از آن محروم هستند.

**کلیدواژه‌ها:** ثبات قدم، چارچوب ذهنی، تثبیت‌شده، تحولی

۱. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

انسان از منظر روان‌شناختی پیچیده‌ترین مخلوق در طبیعت است و همیشه قابلیت‌ها و شایستگی‌های آن مورد توجه و بحث واقع شده است. به نظر بزرگ‌ترین دغدغه روان‌شناسان و انسان‌شناسان کمک به شناخت این توانایی‌ها و شایستگی‌ها است. به‌طور مثال جیمز<sup>۱</sup> (۱۹۰۷) تمام روان‌شناسان را دعوت به تفکر در مورد دو پرسش حیاتی کرد: اولاً محدودیت‌های توانایی‌های بالقوه آدمی چیست و ثانیاً چطور امکان دارد که به بهترین شکل این محدودیت‌ها را از بین برد. داکوورت<sup>۲</sup> و همکارانش در سال ۲۰۰۷ در مورد پیشنهادهای ویلیام جیمز به بررسی پرداختند و پیشنهاد دادند که روان‌شناسان پیشرفت‌های فراگیر و اطلاعات زیادی در مورد پرسش اول دارند اما در مورد پرسش دوم و اینکه چطور امکان دارد پتانسیل‌های آدمی از این محدودیت‌ها رها شود اطلاعات کمی یافت می‌شود. البته در سال‌های اخیر در ادراک توانایی‌های غیرشناختی که یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد، پیشرفت‌های چشمگیری دیده می‌شود (دوئک، والتون و کوهن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ فارینگتون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) که این عوامل غیرشناختی نامیده می‌شوند، چون وابسته به توانایی و مهارت‌های هوشمندانه کلی و یا اختصاصی که در یادگیری نقش دارند، نیستند.

تحقیقات در زمینه آموزش و یادگیری نشان می‌دهد که پنج عنصر شناختی و غیر شناختی در پیش‌بینی پیشرفت‌های آموزشی نقش دارند که عبارت‌اند از توجه، چارچوب ذهنی<sup>۴</sup>، ثبات قدم<sup>۵</sup>، راهکارهای یادگیری و مهارت‌های اجتماعی (فارینگتون، رودریک، آلنس وورث، ناگوکا، کیس، جانسون و بچام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). در این میان پدیده‌هایی چون اهمال‌کاری همیشه در کمین مسیر آموزشی دانشجویان قرار دارد. اهمال‌کاری پدیده جدیدی نیست و یک مسأله جهانی است که در همه فرهنگ‌ها وجود دارد و بیش از ۲۰ درصد افراد بزرگسال در کارهای روزمره خود اهمال‌کاری را تجربه می‌کنند (هامر و فراری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). میزان اهمال‌کاری مشکل‌آفرین در میان دانشجویان کارشناسی دست‌کم ۷۰ تا ۹۵ درصد تخمین زده می‌شود (استیل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ ایس و نوس<sup>۹</sup>، ۱۹۷۷) که از میان آنها حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد به‌طور مزمن و شدید درگیر این مسأله هستند (فراری و جانسون و مک کاون<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۵؛ سولومون و روث بلوم<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۴). داشتن انگیزه، انتخاب درست

1. James
2. Duckworth
3. Dweck, Walton & Cohen
4. mindset
5. grit
6. Farrington & *et al.*
7. Hammer & Ferrari
8. Steel
9. Ellis & Knous
10. Ferrari & *et al.*
11. Solomon & Ruthblum

هدف، کنترل عواطف منفی، پشتکار و ثبات قدم به هنگام مواجهه با شکست همگی مفاهیمی هستند که می‌توانند در ارتباط با تعلل و اهمال‌کاری نقش کاهنده داشته باشند. تحقیقات نشان می‌دهد که سرسختی و پافشاری تأثیرات مثبتی روی کنار آمدن دانشجویان با استرس سال اول تحصیل داشته است (مدی، وادوا و هیر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

در این راستا اخیراً محققین در بررسی عوامل مولد موفقیت علاوه بر صفات و توانایی‌های شناختی همچون خلاقیت، هوش هیجانی، فرهنگمدی، عزت‌نفس جذابیت‌های جسمانی و دیگر کیفیت‌های مثبت که افراد پیشرفت‌گرا در موفقیت از آن استفاده می‌کنند؛ صفت غیرشناختی دیگری را در پیگیری اهداف بلندمدت معرفی می‌کنند که به نام ثبات قدم نامیده می‌شود که شروع تحقیقات آن با کارهای داکوورث (۲۰۰۷) آغاز گردید. وی ثبات قدم را به‌عنوان شور و حرارت فرد برای پیگیری اهداف بلندمدت تعریف می‌کند که این خصیصه می‌تواند مجموعه‌ای از نشانه‌های واقعی مؤثر در مورد انگیزش و سرسختی و موفقیت در اهداف بلندمدت را پیش‌بینی کند. افراد باثبات قدم بالاتر موفقیت‌های تحصیلی بهتر و نمرات آموزشگاهی بهتری را کسب می‌کنند و این خصیصه نسبت به هوش پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای موفقیت است (داکوورث، پترسون، متیوس و کلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). فقر چنین توانایی‌هایی می‌تواند آسیب‌های جدی را در مسیر کسب دانش ایجاد نماید.

ادبیات در حال رشد ثبات قدم نشان می‌دهد که این مفهوم مجموعه‌ای از نشانه‌های انگیزش و استقامت و موفقیت را در بزرگسالان و نوجوانان پیش‌بینی می‌کند. بزرگسالان با ثبات قدم بالاتر موفقیت‌های تحصیلی بالاتر و نمرات تحصیلی بهتری دارند (داکوورث و همکاران، ۲۰۰۷).

تاو<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) بر اهمیت صفات و ویژگی‌هایی که در تعیین موفقیت‌های تحصیلی و همچنین صفات مغایری که باعث شکست‌های آموزشگاهی می‌شوند، تمرکز کرده است. او موفقیت‌های تحصیلی دانشجویان ضعیف (کسانی که علی‌رغم محدودیت‌هایی که بر سر راهشان بود و با آن مواجه بودند در دانشگاه ماندند) را به ثبات قدم و وجدان‌گرایی بالای آنها نسبت می‌دهد و در کنار این دو مسأله اشاره می‌کند که چنین افرادی در دریافت پاداش (مادی) صبور هستند. اینکه ثبات قدم تحت تأثیر چه متغیرهایی است هم می‌تواند یک مسیر جدیدی در ادبیات روانشناسی باشد که گاه مشاهده می‌شود این متغیر از یک سری متغیرهای شناختی و غیرشناختی متأثر می‌شود. توانایی‌ها و حالات ذهنی آدمی یکی از این حوزه‌های به‌ظاهر مرتبط با ثبات قدم است. افراد توانایی‌های قابل‌ملاحظه‌ای برای حل مشکلات به شیوه‌های کیفی متفاوت دارند. در دنیای فیزیکی یک شخص از ابزارهای متفاوت برای انجام وظایف و تکالیف استفاده می‌کند و در دنیای

---

1. Mddi, Wadwha & Haier  
2. Peterson, Matthews & Kelley  
3. Tough

روان‌شناسی، فرد از حالات ذهنی مختلفی برای دستیابی به اهداف بهره می‌گیرد که این حالات ذهنی به شکل وسیع به چارچوب‌های ذهنی اشاره دارد که شامل فرآیندهای ذهنی می‌شود که آمادگی فرد را برای دادن پاسخ به یک روش خاص ایجاد می‌کند (گولویتزر، ۱۹۹۰).

علاوه بر این، در مطالعات بسیاری دیده می‌شود که موفقیت در آزمون‌های آموزشی نه تنها تحت تأثیر توانایی‌های بنیادی فرد مثل هوش و استعداد، بلکه از چارچوب ذهنی فرد در مورد چنین توانایی‌هایی و اهدافی که آنها را برای رسیدن به این موفقیت برمی‌انگیزاند نیز متأثر هست (الیوت و دوئک، ۲۰۰۵). چارچوب ذهنی به‌عنوان مجموعه افکار، احساسات و رفتارهای فرد تعریف می‌شود که به پاسخ‌های فرد در مورد محیط اطرافش جهت می‌دهد. تنوع در چارچوب ذهنی بدین معنی است که افکار، احساسات و رفتارهای اشخاص متفاوت است که بعضی از آنها می‌تواند با دیگران سازگار و برخی دیگر ناسازگار و یا حتی متضاد باشد. ابراز و ارائه افکار، احساسات و رفتارهای همساز و ناهم‌ساز تفاوت و اختلاف چارچوب ذهنی را منعکس می‌کند (سینها، ۲۰۰۸).

تحقیقات نشان می‌دهد که این چارچوب ذهنی کسب‌شده نقش بحرانی را در عملکرد اشخاص ایفا می‌کند. چنین ویژگی به دو دسته تثبیت‌شده<sup>۴</sup> یعنی اعتقاد به اینکه موفقیت به عوامل باثبات درونی و سطح با ثباتی از هوش و استعداد مربوط است و تحولی<sup>۵</sup> یعنی اعتقاد به اینکه موفقیت در نتیجه سخت‌کوشی و سرسختی در یادگیری آموزشی و دست‌کاری سطوح صفاتی چون هوش ایجاد می‌شود، تقسیم می‌گردد (کارول دوئک و بلک ول، ۲۰۰۷). این عقاید نه تنها کل عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند بلکه هنگام شکست، رفع موانع و بازگشت به‌جای اول را نیز تضمین می‌نمایند (سوریش<sup>۷</sup> و دوئک، ۱۹۹۹). در همین راستا و علاقه‌مندی به عوامل غیرشناختی، مجموعه فعالیت‌های پژوهشگران در زمینه پیشرفت‌های آموزشی نشان می‌دهد که برخی از مداخلات کوتاه‌مدت که عقاید اجتماعی و ذهنی دانشجویان را مورد هدف قرار می‌گیرد (مثل مداخلاتی که بر روی هوش آنها اثر می‌کند) عملکرد آنها را برای رسیدن به اهداف آینده‌شان مرتبط می‌کند و در نهایت تأثیرات مثبتی روی عملکردهای آموزشی در درازمدت دارد (بلک ول، ترزنوسکی، دوئک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷ و گود، ارنسون و اینزلیخت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳).

- 
1. Gollwitzer
  2. Eliot & Dweck
  3. Sinha
  4. fixed
  5. growth
  6. Blackwell
  7. Sorich
  8. Blackwell, Trzesniewski & Dweck,
  9. Good, Aronson & Inzlicht

ارنسون، فرد و گود<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) و والتون و کوهن<sup>۲</sup> (۲۰۱۱، ۲۰۰۷) در مطالعه‌ای روی دانشجویان دریافتند که آموزش مداخلات مربوط به چارچوب ذهنی تحولی تأثیرات بلندمدتی بر روی پیشرفت‌های آموزشی آنها و عدم ترک تحصیل در آنها داشته است. این مطالعات نشان می‌دهد که فهماندن این موضوع به دانشجویان که آنها می‌توانند توانایی‌ها و استعداد‌های خود را از طریق تلاش بهبود بخشند و اینکه به دانشگاه تعلق داشته باشند، بسیار مهم‌تر از آموزش محتوای دروس و مهارت‌هاست. در یک سخنرانی داکورث بیان داشت که گرچه هنوز دقیقاً مشخص نیست که چطور می‌توان ثبات‌قدم را بهبود بخشید و یا ایجاد کرد اما یک جستجوی امیدوارکننده ما را به این سمت می‌کشد که پرورش چارچوب ذهنی تحولی (از آنجا که در هنگام دشواری و شکست بازگشت به جای اول را تضمین می‌کند) یکی از شرط‌های اساسی برای ارتقای ثبات‌قدم است (داکورث، ۲۰۱۳) و در همین راستا داکورث و اسکریس - وینکلر<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای، همبستگی متوسطی بین سطوح چارچوب ذهنی تحولی و ثبات‌قدم در دانشجویان یافتند. با این تبیین که چون چارچوب ذهنی تحولی نحوه انجام تکالیف را همراه با تلاش تقویت می‌کند به نظر می‌رسد ادراک و پرورش این چارچوب ذهنی پیش‌شرطی برای اعمال کوشش و ثبات قدم باشد.

همگام با کارول دوئک، داکورث و همکارانش نیز در مطالعاتی دریافتند که وجود چارچوب ذهنی تحولی همبستگی مثبتی با ثبات قدم دارد (دوئک، ۲۰۱۳)؛ بنابراین با توجه به آنچه بیان شد و اینکه مطالعات جامع و خاصی بر روی ثبات قدم انجام نشده است، لذا بایسته است که مقدمات ورود آن به عرصه روانشناسی باز شود. در همین راستا این مطالعه به دنبال بررسی این مسأله بود که آیا در دانشجویان دانشگاه سهم چارچوب ذهنی تحولی در پیش‌بینی ثبات قدم بیشتر از چارچوب ذهنی تثبیت شده است.

## روش

پژوهش موردنظر از نظر نحوه گردآوری داده توصیفی و از نوع همبستگی بود. همچنین بر اساس مدل تحلیل رگرسیون، چارچوب ذهنی افراد به‌عنوان متغیر پیش‌بین و ثبات قدم به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی سال آخر دانشگاه بوعلی سینا همدان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول تحصیل بودند که طبق گزارش اداره آموزش دانشگاه بوعلی سینا این تعداد ۱۳۵۹ نفر بود. جهت تعیین حجم نمونه و بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۰۲ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از میان دانشکده‌ها انتخاب شدند. دانشگاه بوعلی سینا شامل نه دانشکده در سایت اصلی

1. Aronson, Fried & Good
2. Walton & Kohen
3. Duckworth & Eskreis-Winkler

دانشگاه و چهار دانشکده اقماری است که در این مطالعه دانشجویان سایت اصلی مورد پژوهش قرار گرفتند. در جدول ۱ تعداد افراد جامعه و افراد انتخاب‌شده به تفکیک هر دانشکده نمایش داده شده است (دانشکده تربیت‌بدنی- علوم انسانی و هنر و معماری- پیرادامپزشکی دارای ساختمان مشترک‌اند و لذا در نمونه‌گیری یک واحد دیده شدند).

جدول ۱: فراوانی جامعه و نمونه به تفکیک دانشکده‌ها

دانشکده	تربیت‌بدنی و علوم انسانی	علوم اجتماعی	شیمی	علوم پایه	فنی و مهندسی	کشاورزی	هنر و معماری و دامپزشکی	کل
جامعه	۲۸۸		۶۲	۱۷۷	۲۹۲	۲۳۱	۹۲	۱۳۵۹
نمونه انتخاب‌شده	۶۳	۴۸	۱۴	۳۹	۶۵	۵۲	۲۱	۳۰۲

### ابزار سنجش

**پرسشنامه ثبات قدم:** داکوورث و همکارانش به دنبال ساخت ابزاری برای بررسی ثبات قدم بودند که ضمن داشتن دقت و تناسب دقیق با مفهوم و سازه ثبات قدم داشته باشد؛ بنابراین پرسشنامه ثبات قدم متوسط داکوورث (۲۰۰۷) ساخته شد و در سال ۲۰۰۹ داکوورث و کوین<sup>۱</sup> فرم کوتاه ۸ آیتمی آن را نیز طراحی نمودند و سپس به تعداد گویه‌ها افزودند که در تدوین نهایی تعداد گویه‌های این پرسشنامه ۱۷ مورد شد. داکوورث و همکارانش ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند که در پژوهش حاضر این ضریب برای پرسشنامه فوق ۰/۸۵ به دست آمد. پاسخ‌ها روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (همیشه) تا ۵ (هیچ‌وقت) مشخص می‌گردند. همچنین سؤالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵ و ۱۷ به شکل معکوس یعنی ۵ (همیشه) تا ۱ (هیچ‌وقت) نمره‌گذاری می‌شوند.

**پرسشنامه چارچوب ذهنی:** این پرسشنامه توسط کارول دوئک (۲۰۰۷) ساخته شده است که دو حیطه چارچوب ذهنی یعنی چارچوب ذهنی تثبیت‌شده و چارچوب ذهنی تحولی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۲۰ گویه دارد که با روش درجه‌بندی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی می‌شود. دوئک و همکارانش (۲۰۰۷) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس را ۰/۸۱ گزارش کردند که در پژوهش حاضر این ضریب ۰/۸۰ به دست آمد.

پاسخ‌ها روی یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۰ (کاملاً موافقم) تا ۳ (کاملاً مخالفم) مشخص شده‌اند که سؤالات مربوط به چارچوب ذهنی تثبیت‌شده به شکل معکوس یعنی ۰ (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند.

### یافته‌ها

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	
۷/۸۳۸	۴۷/۲۷	ثبات قدم
۲/۶۰۵	۱۶/۶۱	چارچوب ذهنی تثبیت‌شده
۲/۷۸۲	۱۶/۵۳	چارچوب ذهنی تحولی

طبق جدول ۲ میانگین ثبات قدم دانشجویان ۴۷/۲۷ از ۸۵ نمره است. میانگین نمره چارچوب ذهنی تثبیت‌شده برابر با ۱۶/۶۱ و میانگین نمره چارچوب ذهنی تحولی ۱۶/۵۳ است. فرضیه: سهم چارچوب ذهنی تحولی در پیش‌بینی ثبات قدم از چارچوب ذهنی تثبیت‌شده بیشتر است. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون خطی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون ثبات قدم بر اساس چهارچوب ذهنی

P	F	ADJR <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R
۰/۰۰۱	۶۵/۴۴۴	۰/۲۷۴	۰/۲۷۸	۰/۵۲۷

با توجه به جدول بین متغیرهای چارچوب ذهنی و ثبات قدم ۰/۵۲۷ همبستگی وجود دارد که نشان می‌دهد حدود ۲۷/۴ درصد از تغییرات واریانس متغیر ثبات قدم تابع چارچوب ذهنی است که این مقدار تبیین از نظر آماری معنی‌دار است ( $p < ۰/۰۰۱$ ).

جدول ۴: ضرایب رگرسیون استاندارد شده چهارچوب ذهنی

P	t	B	SE	B	
۰/۰۰۱	۱۳/۱۵۹		۳/۴۹۷	۴۶/۱۰۹	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۳/۳۹۳	۰/۳۶۱	۰/۱۲۸	۰/۹۷۰	چارچوب ذهنی تحولی
۰/۰۰۱	۷/۵۸۰	-۰/۳۰۴	۰/۱۳۶	-۰/۸۶۷	چارچوب ذهنی تثبیت شده

$$Y=a+bX$$

برای تعیین سهم متغیر چهارچوب ذهنی بر روی ثبات قدم، چهارچوب ذهنی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و ثبات قدم به‌عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون به روش ورود تحلیل شدند؛ بنابراین مدل رگرسیون معنی‌دار است ( $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F=۶۵/۴۴۴$ ،  $R^2= ۰/۲۷۴$ ، تعدیل شده). پس چهارچوب ذهنی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و تبیین‌کننده در اعضای نمونه ۲۷/۴ درصد از واریانس نمره ثبات قدم را تبیین می‌کند. همچنین مشخص است که سهم چهارچوب ذهنی تحولی در پیش‌بینی ثبات قدم (۰/۳۶۱) بیشتر از سهم چهارچوب ذهنی تثبیت شده در پیش‌بینی ثبات قدم (۰/۳۰۴) بود که چارچوب ذهنی تحولی با ثبات قدم رابطه مستقیم و چارچوب ذهنی تثبیت شده با ثبات قدم رابطه منفی دارد.

### بحث

هدف کلی این پژوهش بررسی این فرضیه بود که سهم چارچوب ذهنی تحولی در پیش‌بینی ثبات قدم بیشتر از چارچوب ذهنی تثبیت شده است. نتایج بررسی فرضیه نشان داد که این فرضیه مورد تأیید قرار گرفته است یعنی در افراد با وجود داشتن چارچوب ذهنی تحولی ثبات قدم بیشتری را می‌توان پیش‌بینی کرد. این یافته با دیدگاه داکوورث (۲۰۱۳) و مطالعات اسکریس - وینکلر (۲۰۱۳) و دوئک (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. چون چارچوب ذهنی تحولی نحوه انجام تکالیف را همراه با تلاش تقویت می‌کند به نظر می‌رسد ادراک و پرورش این چارچوب ذهنی پیش‌شرطی برای اعمال کوشش و ثبات قدم باشد. پرورش چارچوب ذهنی تحولی، از آنجاکه در هنگام دشواری و شکست بازگشت به‌جای اول را تضمین می‌کند، یکی از شرط‌های اساسی برای ارتقای ثبات قدم است. افراد با وجود داشتن چارچوب ذهنی تحولی به‌جای آنکه از چالش‌ها و موانع اجتناب کنند بلکه به شکل فعال با آنها روبه‌رو می‌شوند و از آنها درس می‌گیرند و این به‌خودی‌خود توجیهی برای افزایش ثبات قدم آنها در درازمدت می‌باشد. به‌طوری‌که افراد با چارچوب ذهنی تثبیت شده معمولاً تکالیفی را انتخاب می‌کنند که با توانایی‌های کنونی‌شان هماهنگ است و معمولاً از تکالیف چالش‌برانگیز که ممکن است در آن‌ها دچار اشتباه و یا خطا شوند و یا اینکه نیاز به پیگیری در درازمدت را داشته



باشد، اجتناب می‌کنند و در مقابل افراد با چارچوب ذهنی تحولی موقعیت‌های چالش‌برانگیز را بیشتر می‌پسندند به دلیل اینکه می‌توانند در ضمن رفع چالش‌ها توانایی‌های خود را بهبود ببخشند حتی اگر در اوایل راه هم دچار خطا و یا اشتباه شوند که این به نوبه خود به استقامت و ثبات قدم آنها در درازمدت کمک می‌کند (الیوت و دوئک، ۱۹۸۸ و اوتمن، ۱۹۹۷).

در مورد چگونگی شکل‌گیری چارچوب ذهنی تحولی و نقش آن در پیش‌بینی ثبات قدم دانشجویان می‌توان علاوه بر تأثیر نظام‌های دیگری چون محیط‌های آموزشی و جامعه، به نقش و تأثیر نظام تربیتی خانواده در این زمینه اشاره کرد به‌عنوان مثال زمانی که چارچوب ذهنی فرد تثبیت‌شده باشد نوع تحسین و تشویق دریافت شده از سوی والدین در موفقیت و پیگیری اهداف او نتیجه عکس می‌دهد (مولر و دوئک، ۱۹۹۸) در همین راستا گاندرسون و همکارانش (۲۰۱۳) در مطالعاتی دریافتند که نوع تحسین و تشویق والدین در خانه نوع چارچوب ذهنی فرزندان و تمایل آنها برای انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز و تصمیم درست هنگام مواجهه با موانع را پیش‌بینی می‌کند. همین‌طور هنگام بروز موانع و مشکلات والدین با جود داشتن چارچوب ذهنی تحولی به فرزندان خود دوباره تلاش کردن را آموزش می‌دهند و موفقیت‌های آنها و رفع موانع را نیز نه به هوش و استعداد آنها بلکه به سعی و ممارست فرزندان مربوط می‌سازند پس می‌توان نتیجه گرفت که شکل‌گیری چارچوب ذهنی و پیش‌بینی ثبات قدم می‌تواند به نوع برخورد والدین در هنگام موفقیت و شکست باز می‌گردد.

با مطالعه انجام‌شده مشخص شد که نقش متغیرهای غیرشناختی مانند ثبات قدم، سرسختی روان‌شناختی، سبک‌های تفکر، چارچوب ذهنی باید در تبیین موفقیت دانشجویان مدنظر قرار بگیرد و لذا پیشنهاد می‌شود در ارزیابی روانی و مشاوره تحصیلی این متغیرها هم دیده شوند و در صورت نیاز، با کمک راهبردهای روانشناسی به آموزش آنها اقدام شود. ضمناً ضروری است که پروتکل و برنامه آموزشی جامعی برای ارتقا ثبات قدم در قالب پژوهش‌های تجربی به انجام برسد.

## منابع

- Aronson, J.; Fried, C. B. and Good, C. (2002); Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125. 598.
- Blackwell, L.; Trzesniewski, K. and Dweck, C.S. (2007); Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Duckworth, AL.; Peterson, C.; Matthews, MD. and Kelly, DR. (2007); Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Pers Assess.* 92(6), 1087-1101
- Duckworth, AL. and Quinn, PD. (2009); Development and validation of the short grit scale (grit-s). *Journal of Pers Assess* 91(2), 174-166.
- Duckworth, A. and Eskreis-Winkler, L. (2013). True Grit. *Observer*, vol. 26, No. 4. Available at:  
[www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2013/april-13/true-grit.html](http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2013/april-13/true-grit.html).
- Dweck, C. S. (1999); *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*.
- Dweck, C. S. (2006); *Mindset, the new psychology of success: How we can learn to fulfill our potential*. New York, NY: Ballantine Books.
- Dweck, C. S. and Sorich, L. (1999); *Mastery-oriented thinking*. In: Synder, C.R., *Coping*. New York: Oxford University Press, 232
- Elliot, E. S. and Dweck, C. S. (1988); *Goals: An approach to motivation and achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. and Dweck, C. S. (2005); *Handbook of Competence and Motivation* New York: Guilford.
- Ellis, A. and Knaus W. J. (1977); *Overcoming procrastination: How to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
- Dweck, C. S.; Walton, G. M. and Cohen, G. L. (2011); *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. White paper prepared for the Gates Foundation. Seattle, WA.
- Farrington, C. A.; Roderick, M.; Allensworth, E.; Nagaoka, J.; Keyes, T. S.; Johnson, D. W. and Beechum, N. O. (2012); *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Ferrari JR.; Johnson JL. and McCown WG. (1995); *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Publications 14, 225-242.
- Good, C.; Aronson, J. and Inzlicht, M. (2003); *Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645-662.
- Gollwitzer, P. (1990); *Action phases and mind-sets*. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. Vol. 2, 53-92.

- Gunderson, E. A.; Gripshover, S. J.; Romero, C. and Dweck, C. S. (2013); Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development* 84, 5, 1526-1541.
- James, W. (1907); The energies of men. *Science*, 25, 321-332.
- Maddi, S. R.; Wadhwa, P. and Haier, R. J. (1996); Relationship of hardiness to alcohol and drug use in adolescents. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22, 247-257.
- Mueller, C. M. and Dweck, C. S. (1998); Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Sinha, J. B. P. (2008); Culture and organizational behavior. New Delhi: Sage.
- Solomon, L.J. and Rothblum ED. (1984); Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Couns Psychol.* 31 (4), 503.
- Steel, P. (2007); The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull.* 133 (1), 65.
- Tough, P. (2012); How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Utman, C. H. (1997); Performance effects of motivational state: A metaanalysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.