

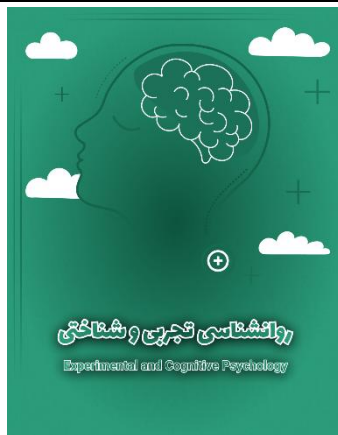
Development of the “Competent Self” Educational Package and Comparison of Its Effectiveness with Self-Esteem Training on Growth Mindset and Perseverance in Children

1. Azadeh Espanani[✉]: PhD Student, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Mansoureh Bahramipour Isfahani^{✉*}: Associate Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

3. Mohsen Golparvar[✉]: Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email Address: bahramipourisfahani@iau.ac.ir



Abstract:

Objective: This study aimed to develop and validate the “Competent Self” educational package and compare its effectiveness with self-esteem training in improving growth mindset and perseverance among 10–12-year-old students.

Methods and Materials: This study employed an exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, the Competent Self educational package was developed through deductive content analysis of 35 scientific sources and consultation with eight experts in child and educational psychology, and its content validity was evaluated using the Content Validity Ratio and Content Validity Index. In the quantitative phase, a quasi-experimental pretest–posttest design with a two-month follow-up and a control group was used. The statistical population comprised second-cycle elementary school students in Isfahan during the 2024–2025 academic year. Sixty students were selected and randomly assigned to the Competent Self, Self-Esteem, and control groups, with 20 participants in each group. The experimental groups received eight weekly intervention sessions. Data were collected using the Curiosity and Exploration Inventory and the Children’s Persistence and Perseverance Questionnaire and analyzed using mixed repeated-measures analysis of variance and Bonferroni post-hoc comparisons in SPSS-27.

Findings: The between-group effect on growth mindset was significant ($F=6.488$, $p=.003$, $\eta^2=.185$), as was the time $\times$ group interaction ($F=25.227$, $p=.001$, $\eta^2=.470$). Bonferroni comparisons indicated significant differences between the Competent Self group and both the Self-Esteem ($p=.020$) and control groups ($p=.002$), whereas the Self-Esteem and control groups did not differ significantly ($p=.292$). For perseverance, the group effect was significant ($F=4.312$, $p=.018$, $\eta^2=.131$), and a significant time $\times$ group interaction was also observed ($F=98.194$, $p=.001$, $\eta^2=.775$). Both the Competent Self and Self-Esteem interventions significantly improved perseverance compared with the control group ($p=.035$ and $p=.049$, respectively), whereas the two active interventions did not differ significantly.

Conclusion: The Competent Self educational package appears effective in enhancing children’s growth mindset and perseverance and demonstrates superiority over self-esteem training for growth mindset. Both interventions, however, are effective in improving perseverance.

Keywords: *Competent Self; Self-Esteem; Growth Mindset; Perseverance; Elementary School Students*

How to Cite: Espanani, A., Bahramipour Isfahani, M., & Golparvar, M. (2027). Development of the “Competent Self” Educational Package and Comparison of Its Effectiveness with Self-Esteem Training on Growth Mindset and Perseverance in Children. *Journal of Experimental and Cognitive Psychology*, 4(2), 1-23.

Received: 11 April 2026

Revised: 03 August 2026

Accepted: 10 August 2026

Initially Published: 02 September 2026

Final Publication: 22 June 2027



Copyright: © 2027 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

تدوین بسته آموزشی «من شایسته» و مقایسه اثربخشی آن با آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار کودکان

۱. آزاده اسپنانی^{ID}: دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. منصوره بهرامی پور اصفهانی^{ID*}: دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. محسن گل‌پرور^{ID}: استاد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: bahramipourisfahani@iau.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی «من شایسته» و مقایسه اثربخشی آن با آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شد.

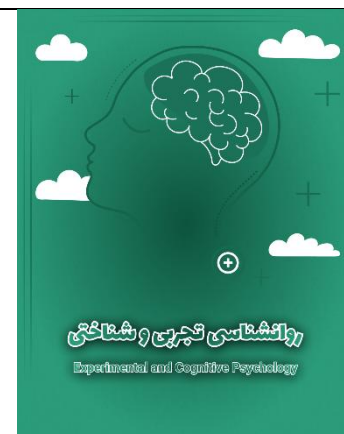
مواد و روش: پژوهش حاضر از نوع ترکیبی اکتشافی بود. در بخش کیفی، بسته آموزشی «من شایسته» با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی مبتنی بر ۳۵ منبع علمی و نظر ۸ متخصص روان‌شناسی کودک و تربیتی تدوین و روایی محتوایی آن با استفاده از نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی بررسی شد. در بخش کمی، از طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری دوماهه با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. تعداد ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری «من شایسته»، «حرمت خود» و گواه گمارده شدند. گروه‌های آزمایش طی هشت جلسه هفتگی آموزش دریافت کردند. داده‌ها با پرسشنامه کنجکاوی و اکتشاف و پرسشنامه پایداری و پشتکار کودکان جمع‌آوری و با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی در SPSS-۲۷ تحلیل شدند.

یافته‌ها: اثر گروه بر ذهنیت رشد معنادار بود ($F=۶.۴۸۸, p=.۰۰۳, \eta^2=.۱۸۵$) و تعامل زمان×گروه نیز معنادار به دست آمد ($F=۲۵.۲۲۷, p=.۰۰۱, \eta^2=.۴۷۰$). مقایسه‌های بونفرونی نشان داد گروه «من شایسته» در ذهنیت رشد به‌طور معناداری با گروه حرمت خود ($p=.۰۲۰$) و گروه گواه ($p=.۰۰۲$) تفاوت داشت، اما تفاوت حرمت خود و گواه معنادار نبود ($p=.۲۹۲$). همچنین اثر گروه بر پشتکار معنادار بود ($F=۴.۳۱۲, p=.۰۱۸, \eta^2=.۱۳۱$) و تعامل زمان×گروه نیز معنادار بود ($F=۹۸.۱۹۴, p=.۰۰۱, \eta^2=.۷۷۵$). هر دو مداخله در مقایسه با گروه گواه موجب بهبود معنادار پشتکار شدند (به‌ترتیب $p=.۰۳۵$ و $p=.۰۴۹$)، اما تفاوت دو مداخله با یکدیگر معنادار نبود.

نتیجه‌گیری: بسته آموزشی «من شایسته» می‌تواند مداخله‌ای مؤثر برای ارتقای ذهنیت رشد و پشتکار کودکان باشد و در بهبود ذهنیت رشد نسبت به آموزش حرمت خود برتری نشان می‌دهد؛ با این حال، هر دو مداخله در ارتقای پشتکار مؤثر هستند.

کلیدواژگان: من شایسته؛ حرمت خود؛ ذهنیت رشد؛ پشتکار؛ دانش‌آموزان ابتدایی

نحوه استناددهی: اسپنانی، آزاده، بهرامی پور اصفهانی، منصوره، و گل‌پرور، محسن. (۱۴۰۶). تدوین بسته آموزشی «من شایسته» و مقایسه اثربخشی آن با آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار کودکان. *روانشناسی تجربی و شناختی*، ۴(۲)، ۱-۲۳.



تاریخ دریافت: ۲۲ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۲ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۹ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ انتشار اولیه: ۱۱ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ انتشار نهایی: ۱ تیر ۱۴۰۶



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

The elementary school years represent a critical developmental period during which children form relatively stable beliefs about their abilities, competence, personal worth, learning capacity, and responses to success and failure. Experiences during this period can shape not only immediate academic performance but also children's motivational orientations, persistence, willingness to confront challenges, and interpretations of setbacks. Supportive interpersonal and educational environments can foster children's sense of security, autonomous motivation, and psychological well-being, thereby creating conditions in which competence and adaptive self-perceptions can develop (Liu et al., 2024). Likewise, the quality of children's social experiences and peer relationships has important implications for their mental health and adjustment, underscoring the need for interventions that strengthen both intrapersonal and interpersonal resources during childhood (Allen et al., 2023).

One construct of particular importance in this context is growth mindset, which refers to the belief that abilities and competencies are not entirely fixed but can be developed through effort, appropriate strategies, practice, feedback, and learning from mistakes. Children with a growth mindset are more likely to interpret difficulty as part of the learning process rather than as evidence of permanent inability. Theoretical and empirical work has emphasized that growth mindset should not be viewed merely as a motivational slogan; rather, its effects depend on the quality of the learning environment, intervention design, and opportunities for students to experience meaningful improvement (Yeager & Dweck, 2020). Teacher beliefs and classroom practices can also determine whether growth-oriented messages are reinforced or undermined in students' daily experiences (Yeager et al., 2022). Cultural orientation and perceived school climate further contribute to the formation of growth-

oriented beliefs within educational settings (Zhang & He, 2024).

Growth mindset is closely related to self-regulated learning, academic emotions, strategic knowledge, and achievement (Karlen et al., 2021). Recent evidence also indicates meaningful associations between students' growth mindset and goal setting, monitoring, strategy adjustment, and sustained engagement in learning (Xu et al., 2025). However, intervention research has demonstrated that the effects of growth mindset programs are heterogeneous and depend on participant characteristics, contextual conditions, and the mechanisms activated by the intervention (Burnette et al., 2023). Accordingly, structured reviews have cautioned against assuming that merely informing students that intelligence is malleable will necessarily produce substantial or enduring academic effects (Gazmuri, 2025). Instead, students may need direct experiences demonstrating that effort, strategy revision, and repeated practice can result in observable improvement.

Perseverance represents a complementary construct through which beliefs about change may be translated into sustained behavior. Perseverance involves continuing goal-directed effort despite difficulty, delayed outcomes, failure, or apparent lack of progress. A child may intellectually endorse the idea that abilities can improve, but this belief has limited practical value if the child withdraws immediately when faced with a difficult task. Empirical findings indicate that stronger growth mindset is associated with greater perseverance (Hubbi & Aulia, 2025), and profiles characterized by adaptive combinations of growth mindset and perseverance are associated with higher motivation and self-efficacy and more favorable responses to academic challenges (Wijaya et al., 2025). Growth mindset may also contribute to psychological well-being through sequential mechanisms involving perseverance and academic self-efficacy (Meng et al., 2025). Similar associations between growth mindset, perseverance, psychological resources, and achievement have been observed across different

performance domains (Chen et al., 2026; Hermundsson & Sigmundsson, 2026). Perseverance itself has also been identified as an important predictor of academic well-being and adaptive engagement with educational demands (Daneshpayeh et al., 2026).

A potentially important mechanism underlying both growth mindset and perseverance is perceived competence. Self-determination theory identifies competence as a fundamental psychological need whose satisfaction supports intrinsic motivation and sustained engagement (Ryan & Deci, 2017). Expectancy-value theory similarly proposes that individuals are more likely to invest effort in an activity when they both value the activity and expect that successful performance is attainable (Wigfield & Eccles, 2020). In challenging academic situations, self-efficacy and perceived competence have been shown to predict perseverant effort (Usher et al., 2019). Moreover, domain-specific self-concepts demonstrate meaningful direct and indirect relationships with achievement (Keller et al., 2021), while cross-national evidence indicates that students' self-perceptions can operate as important mechanisms contributing to differences in achievement (Hofer et al., 2024).

Within this framework, the "Competent Self" can be conceptualized as a child's perception that he or she is capable of effectively performing specific academic, social, and behavioral tasks. This construct differs from global self-esteem because it is grounded in concrete experiences of mastery, progress, strategy use, and successful problem solving. Curiosity and exploratory behavior may also be facilitated when children perceive themselves as sufficiently competent to tolerate uncertainty and engage with novel experiences. Curiosity and exploration involve an orientation toward new knowledge and willingness to engage with uncertain or unpredictable situations (Kashdan et al., 2009), and the psychometric properties of the Persian version of the relevant measure have been supported in Iranian samples (Kāveh Fārsāni et al., 2016). Importantly,

growth mindset training has previously been shown to improve learning orientation, effort, persistence, curiosity, and self-esteem among children aged 8–12 years (Beyraghi & Bahramipour, 2025).

Self-esteem remains another important developmental construct, reflecting an individual's broad evaluation of personal worth and self-acceptance. Longitudinal findings indicate reciprocal relationships between self-esteem, school adjustment, social withdrawal, and emotional difficulties (Choe & Yu, 2025). Child self-improvement programs have therefore commonly targeted positive self-evaluation, self-awareness, and adaptive coping (Bo-Mady, 2023). Previous intervention studies have demonstrated that self-esteem programs can improve children's self-perceptions and psychosocial functioning (Lai et al., 2009), including peer attachment among elementary school children (Park & Park, 2015). The effectiveness of structured self-esteem education has also been documented among elementary school students in Iran (Heidarizad & Janbozorgi, 2022).

Nevertheless, self-esteem and perceived competence are theoretically distinct. Feeling globally worthy does not necessarily lead a child to believe that a particular ability can improve through effort, whereas competence-building experiences may directly demonstrate the relationship between effort, strategy, and progress. Accordingly, an intervention that integrates emotional self-awareness, self-acceptance, recognition of strengths, reduced social comparison, mastery experiences, resilience, supportive self-talk, growth-oriented interpretation of errors, and goal setting may exert a stronger effect on growth mindset than conventional self-esteem training. The present study therefore aimed to develop and validate a Competent Self educational package and compare its effectiveness with self-esteem training in improving growth mindset and perseverance among children aged 10–12 years.

Methods and Materials

The study employed an exploratory mixed-methods design consisting of a qualitative package-development

phase and a quantitative quasi-experimental phase. In the qualitative phase, the Competent Self educational package was developed through deductive content analysis of 35 scientific and specialized sources published between 2016 and 2025. Relevant meaning units were extracted, coded, and organized into basic, organizing, and overarching themes. Seven principal components were identified: emotional self-awareness, self-acceptance, intrinsic self-worth, recognition of strengths and avoidance of comparison, social skills and empathy, perseverance and resilience, and self-leadership and goal setting. An initial eight-session intervention was then developed. Eight experts in child and educational psychology evaluated the package for content relevance, adequacy, and appropriateness. All components obtained content validity ratios above 0.75, and the overall content validity index was 0.94.

The quantitative phase used a quasi-experimental pretest–posttest design with a two-month follow-up and a control group. The population consisted of second-cycle elementary school students in Isfahan during the 2024–2025 academic year. One educational district was randomly selected, followed by recruitment from four cooperating schools. From 124 eligible volunteers, 60 students aged 10–12 years were randomly assigned to three equal groups: Competent Self training, self-esteem training, and control. Each group included 20 students. The Competent Self group received eight weekly sessions lasting 60–90 minutes, whereas the self-esteem group received eight weekly 60-minute sessions. The control group received no intervention during the study period.

Growth mindset was assessed using the 10-item Curiosity and Exploration Inventory, and perseverance was assessed using the 40-item Children's Persistence and Perseverance Questionnaire. Internal consistency coefficients in the present sample were 0.86 and 0.85, respectively. Pretest assessments were completed before the interventions, posttest assessments immediately after the interventions, and follow-up assessments two months later. Data were analyzed using mixed repeated-measures analysis of variance.

Normality was examined using the Shapiro–Wilk test, homogeneity of variances using Levene's test, and sphericity using Mauchly's test. Because the assumption of sphericity was violated, Greenhouse–Geisser corrections were applied. Bonferroni post-hoc comparisons were used to identify pairwise differences. Statistical significance was set at .05, and analyses were performed using SPSS version 27.

Findings

The inferential analyses demonstrated significant intervention effects for both outcome variables. For growth mindset, the main effect of time was statistically significant, $F = 179.858$, $p = .001$, $\eta^2 = .759$, indicating significant overall change across pretest, posttest, and follow-up assessments. More importantly, the time-by-group interaction was significant, $F = 25.227$, $p = .001$, $\eta^2 = .470$, demonstrating that the pattern of change differed across the three groups. The between-group effect was also significant, $F = 6.488$, $p = .003$, $\eta^2 = .185$.

Bonferroni pairwise comparisons showed that the Competent Self group had significantly higher growth mindset scores than the self-esteem group, with a mean difference of 1.400 ($p = .020$), and significantly higher scores than the control group, with a mean difference of 2.633 ($p = .002$). In contrast, the difference between the self-esteem group and the control group was not statistically significant ($p = .292$). Thus, the improvement in growth mindset was specifically attributable to the Competent Self intervention rather than to self-esteem training alone.

For perseverance, the main effect of time was significant, $F = 443.645$, $p = .001$, $\eta^2 = .886$. The time-by-group interaction was also significant, $F = 98.194$, $p = .001$, $\eta^2 = .775$, indicating that changes in perseverance over time varied according to group membership. The between-group effect was statistically significant as well, $F = 4.312$, $p = .018$, $\eta^2 = .131$. Bonferroni comparisons indicated that both active interventions produced significantly greater perseverance than the control condition. The Competent Self group differed significantly from the control group (mean difference = 14.883, $p = .035$), and the self-esteem group

also differed significantly from the control group (mean difference = 14.117, $p = .049$). However, the difference between the Competent Self and self-esteem groups was not statistically significant. Therefore, both interventions were effective in increasing perseverance, while neither demonstrated a statistically significant advantage over the other for this outcome.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the Competent Self educational package was particularly effective in promoting growth mindset. Students exposed to the intervention showed significantly greater improvement than both those receiving self-esteem training and those receiving no intervention. This pattern suggests that strengthening children's global sense of personal worth alone may not be sufficient to alter beliefs about the malleability of ability. In contrast, a competence-oriented intervention appears capable of directly influencing how children interpret their abilities, mistakes, effort, and progress.

One explanation for this advantage lies in the experiential structure of the Competent Self package. Children were not merely told that they were valuable or capable; they were repeatedly placed in situations in which they identified strengths, experienced manageable success, reconsidered errors, generated alternative strategies, monitored progress, and established learning-based goals. These activities may have provided concrete evidence that performance can change through effort and strategy. Such experiences can transform growth mindset from an abstract proposition into a personally meaningful conclusion based on observable improvement.

The distinction between global self-esteem and domain-relevant competence is therefore important. Self-esteem training may reduce harsh self-judgment and support emotional acceptance, but it does not necessarily challenge a child's implicit assumptions about whether intelligence or competence can change. A student may learn to regard himself or herself as worthy despite failure while continuing to believe that academic ability is fixed. Competent Self

training more directly links self-perception with mastery, strategy use, and developmental progress, thereby making it better suited to modifying growth-related beliefs.

Both interventions, however, were effective in increasing perseverance. This result suggests that perseverance can be enhanced through more than one psychological pathway. Competent Self training may increase persistence by strengthening perceived capability, mastery expectations, problem-solving skills, and tolerance of mistakes. When children believe that additional effort can produce improvement, continuing after difficulty becomes more rational and psychologically sustainable. Exercises involving repeated attempts, alternative solutions, progress monitoring, and supportive self-talk may have helped transform persistence into a practical cognitive-emotional skill.

Self-esteem training may influence perseverance through a different mechanism. Strengthening unconditional self-worth can reduce the threat associated with failure. When children no longer interpret an unsuccessful performance as evidence of personal worthlessness, withdrawal and avoidance may become less necessary as protective responses. Consequently, they may be more willing to attempt a task again. The absence of a significant difference between the two active interventions suggests that competence enhancement and protection of self-worth may represent distinct but comparably effective pathways toward greater behavioral persistence.

Overall, the present study supports the value of distinguishing between helping children "feel valuable" and helping them "experience themselves as capable." Both processes are developmentally meaningful, but they appear to have different implications for particular outcomes. Self-esteem training was sufficient to improve perseverance but not growth mindset relative to the control condition, whereas the Competent Self intervention improved both outcomes and showed a clear advantage for growth mindset. These findings suggest that interventions intended specifically to modify children's beliefs about the developability of ability

should incorporate concrete mastery experiences, process-focused feedback, gradual challenges, error reappraisal, self-monitoring, and learning-oriented goal setting rather than relying primarily on general affirmations of worth.

In conclusion, the newly developed Competent Self educational package demonstrated satisfactory content validity and meaningful effectiveness in enhancing growth mindset and perseverance among elementary school children. It was superior to self-esteem training in improving growth mindset, while both interventions were effective in

increasing perseverance. The findings highlight the potential value of competence-based educational interventions that enable children to experience the connection between effort, strategy, progress, and successful performance. Integrating such experiences into school-based psychological and educational programs may provide a practical means of fostering more adaptive beliefs about ability and greater persistence when children encounter academic and social challenges.

مقدمه

دوره کودکی و به‌ویژه سال‌های تحصیل در دوره ابتدایی، یکی از حساس‌ترین مراحل تحول شناختی، هیجانی و اجتماعی است؛ زیرا در این دوره، کودکان به تدریج درک نسبتاً پایداری از توانایی‌ها، ارزشمندی شخصی، ظرفیت یادگیری و نحوه مواجهه خود با موفقیت و شکست شکل می‌دهند. تجربه‌های تحصیلی و اجتماعی کودکان در این سال‌ها فقط بر عملکرد مقطعی آنان اثر نمی‌گذارد، بلکه می‌تواند الگوهای نسبت‌دهی، انگیزش پیشرفت، نگرش نسبت به دشواری و برداشت آنان از «توانستن» یا «نتوانستن» را برای سال‌های بعد تثبیت کند. شواهد نشان می‌دهد که کیفیت تجربه‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان، احساس امنیت و انگیزش خودمختار آنان با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط دارد و محیط‌هایی که در آنها کودک احساس حمایت، امنیت و امکان کنشگری داشته باشد، زمینه مساعدتری برای رشد قابلیت‌های فردی ایجاد می‌کنند (Liu et al., 2024). همچنین محدودیت یا کیفیت پایین تعاملات اجتماعی می‌تواند بر سلامت روان و روابط همسالان کودکان اثرگذار باشد و نشان می‌دهد که رشد مطلوب کودک نیازمند فرصت‌هایی برای تعامل، تجربه شایستگی و دریافت بازخوردهای سازنده است (Allen et al., 2023). بنابراین، آموزش ابتدایی صرفاً عرصه انتقال دانش نیست، بلکه محیطی کلیدی برای شکل‌گیری باورهای کودک درباره خود، توانایی‌هایش و امکان رشد آنها محسوب می‌شود.

یکی از سازه‌های مهم در این زمینه، «ذهنیت رشد» است. ذهنیت رشد به این باور اشاره دارد که توانایی‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌های شناختی ویژگی‌هایی کاملاً ثابت و تغییرناپذیر نیستند، بلکه می‌توانند از طریق تلاش هدفمند، تمرین، استفاده از راهبردهای مناسب، دریافت بازخورد و یادگیری از خطا توسعه یابند. در مقابل، ذهنیت ثابت با این باور همراه است که توانایی و هوش عمدتاً ویژگی‌هایی ذاتی و نسبتاً غیرقابل تغییر هستند. این تفاوت در باورهای

زیربنایی می‌تواند شیوه تفسیر شکست، انتخاب تکالیف، میزان تلاش و نحوه واکنش به بازخورد را تحت تأثیر قرار دهد. بررسی‌های نظری درباره مناقشات مربوط به ذهنیت رشد نشان داده‌اند که اثر این سازه را باید نه به‌صورت یک شعار انگیزشی ساده، بلکه در تعامل با زمینه، کیفیت مداخله و فرصت‌های واقعی یادگیری در نظر گرفت (Yeager & Dweck, 2020). همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که نگرش و ذهنیت معلمان و فضای آموزشی مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری و اثربخشی ذهنیت رشد دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Yeager et al., 2022). در همین راستا، ویژگی‌های فرهنگی و ادراک از اقلیم مدرسه نیز با شکل‌گیری ذهنیت رشد در محیط آموزشی مرتبط دانسته شده‌اند (Zhang & He, 2024).

اهمیت ذهنیت رشد از آنجا ناشی می‌شود که این باور می‌تواند نحوه مواجهه دانش‌آموز با تکالیف دشوار را تغییر دهد. دانش‌آموزی که شکست را نشانه‌ای از ناتوانی پایداری خود می‌داند، احتمال بیشتری دارد که از تکلیف دشوار کناره‌گیری کند، تلاش را بی‌فایده بداند یا موقعیت‌هایی را که احتمال شکست در آنها وجود دارد، اجتناب کند. در مقابل، دانش‌آموز دارای ذهنیت رشد می‌تواند خطا را بخشی از فرایند یادگیری تلقی کند و تلاش و اصلاح راهبرد را ابزاری برای پیشرفت بداند. مطالعات مرتبط با یادگیری خودتنظیمی نشان می‌دهند که ذهنیت رشد با هیجان‌های یادگیری، دانش راهبردی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد (Karlen et al., 2021). مرور پژوهش‌های جدید نیز حاکی از آن است که ذهنیت رشد می‌تواند با مؤلفه‌هایی مانند هدف‌گذاری، پایش پیشرفت، استفاده از راهبردهای یادگیری و استمرار در فعالیت‌های آموزشی پیوند داشته باشد (Xu et al., 2025). با این حال، شواهد مداخله‌ای نشان می‌دهد که اثربخشی برنامه‌های ذهنیت رشد در همه موقعیت‌ها یکسان نیست و کیفیت طراحی مداخله، ویژگی‌های شرکت‌کنندگان و بافت اجرای برنامه در تعیین پیامدهای آن اهمیت اساسی دارد (Burnette

- پشتکار افزون بر پیامدهای عملکردی، می‌تواند با ابعاد گسترده‌تری از سازگاری و بهزیستی نیز مرتبط باشد. در مدل‌های مربوط به بهزیستی تحصیلی، پشتکار به‌عنوان عاملی مؤثر بر حفظ درگیری فرد با اهداف و مقابله با دشواری‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (Daneshpayeh et al., 2026). همچنین یافته‌های مربوط به دانش‌آموزان دوره ابتدایی نشان داده‌اند که ذهنیت رشد می‌تواند از طریق افزایش پشتکار و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط پیدا کند؛ به عبارت دیگر، باور به امکان رشد زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که به تلاش پایدار و احساس توانمندی برای مدیریت تکالیف منجر شود (Meng et al., 2025). در حوزه‌های دیگر نیز ذهنیت رشد به‌عنوان سازوکاری مطرح شده است که می‌تواند ارتباط شرایط محیطی با تاب‌آوری روان‌شناختی را توضیح دهد (Zhang & Li, 2025). از سوی دیگر، رابطه ذهنیت رشد دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر ذهنیت معلمان، ادراک از فضای مدرسه و حمایت از خودمختاری از سوی والدین قرار گیرد (Zhang & He, 2025). این یافته‌ها اهمیت نگاه بافتی به پرورش ذهنیت رشد و پشتکار را برجسته می‌کنند؛ یعنی کودکان نه فقط به شنیدن پیام‌هایی درباره تلاش، بلکه به تجربه محیطی نیاز دارند که در آن کوشش آنان دیده شود، امکان انتخاب و یادگیری فراهم باشد و پیشرفت تدریجی به‌طور واقعی تجربه شود.
- در تبیین پشتکار، احساس شایستگی و خودکارآمدی اهمیت ویژه‌ای دارند. نظریه خودتعیین‌گری، شایستگی را در کنار خودمختاری و ارتباط، یکی از نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌داند و بر این فرض استوار است که افراد زمانی انگیزش درونی پایدارتری نشان می‌دهند که احساس کنند می‌توانند با محیط به‌صورت مؤثر تعامل کنند و در فعالیت‌های خود پیشرفت داشته باشند (Ryan & Deci, 2017). از منظر نظریه انتظار-ارزش نیز رفتار پیشرفت زمانی تقویت می‌شود که فرد هم برای فعالیت ارزش قائل باشد و هم انتظار
- بررسی ساختاری شواهد موجود نیز نشان داده است که تأثیر مداخلات ذهنیت رشد بر پیشرفت تحصیلی به شرایط اجرا و سازوکارهای میانجی وابسته است و نمی‌توان صرف آموزش کلامی درباره رشدپذیری هوش را برای ایجاد تغییر پایدار کافی دانست (Gazmuri, 2025).
- یکی از سازوکارهایی که می‌تواند باور به رشدپذیری توانایی‌ها را به رفتار واقعی تبدیل کند، «پشتکار» است. پشتکار به ادامه تلاش در مواجهه با دشواری، تأخیر در دستیابی به نتیجه، شکست موقت و موانع مسیر هدف اشاره دارد. کودک ممکن است از نظر شناختی بداند که توانایی‌ها قابل رشد هستند، اما اگر در برابر اولین نشانه شکست از فعالیت دست بکشد، این باور نمی‌تواند به پیامدهای تحصیلی مطلوب تبدیل شود. ازاین‌رو، ذهنیت رشد و پشتکار را می‌توان دو سازه مرتبط اما متمایز دانست که اولی بیشتر به نظام باورهای فرد درباره تغییرپذیری توانایی‌ها و دومی به استمرار رفتار هدفمند در برابر دشواری مربوط است. شواهد جدید نشان می‌دهند که میان ذهنیت رشد و پشتکار رابطه مثبت وجود دارد و افرادی که توانایی را رشدپذیر می‌دانند، تمایل بیشتری به تداوم تلاش نشان می‌دهند (Hubbi & Aulia, 2025). همچنین در بررسی الگوهای همزمان ذهنیت رشد و پشتکار مشخص شده است که ترکیب سطوح مطلوب این دو سازه با انگیزش، خودکارآمدی و اضطراب کمتر در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد (Wijaya et al., 2025). رابطه میان ذهنیت رشد، پشتکار و موفقیت نیز در حوزه‌های مختلف گزارش شده است؛ برای مثال، شواهد نشان می‌دهند که این سازه‌ها می‌توانند در کنار اشتیاق، شفقت و سایر منابع روان‌شناختی با موفقیت ارتباط داشته باشند (Hermundsson & Sigmundsson, 2026) و در حوزه عملکرد ورزشی نیز ذهنیت رشد و پشتکار به‌عنوان منابع روان‌شناختی مرتبط با عملکرد مطرح شده‌اند (Chen et al., 2026).

مفهوم شایستگی همچنین با کنجکاوی، کاوشگری و آمادگی برای تجربه موقعیت‌های تازه مرتبط است. کنجکاوی و اکتشاف مستلزم آن است که فرد بتواند درجه‌ای از عدم قطعیت را تحمل کند و به جای اجتناب از موقعیت ناشناخته، آن را فرصتی برای یادگیری تلقی کند. پرسشنامه کنجکاوی و اکتشاف نیز بر همین ابعاد، یعنی انگیزه برای جست‌وجوی تجربه‌های جدید و آمادگی برای پذیرش ماهیت نامطمئن تجربه، تأکید دارد (Kashdan et al., 2009). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی این ابزار نیز در جمعیت ایرانی بررسی و ساختار آن تأیید شده است (Kāveh Fārsāni et al., 2016). از دیدگاه کاربردی، برنامه‌هایی که بتوانند احساس توانمندی را همراه با کنجکاوی، تجربه موفقیت، پذیرش خطا و تلاش مجدد افزایش دهند، احتمالاً ظرفیت بیشتری برای تقویت باورهای رشد و پشتکار خواهند داشت. در همین راستا، یافته‌های یک مطالعه ایرانی نشان داده‌اند که آموزش راهبرد ذهنیت رشد در کودکان ۸ تا ۱۲ ساله می‌تواند بر عشق به یادگیری، تلاش و پشتکار، کنجکاوی و حرمت خود اثرگذار باشد (Beyraghi & Bahramipour, 2025).

در کنار شایستگی، حرمت خود یکی دیگر از سازه‌های مهم در تحول روان‌شناختی کودک است. حرمت خود به ارزیابی کلی فرد از ارزش و پذیرش خویش اشاره دارد و می‌تواند نقش مهمی در سازگاری اجتماعی و هیجانی داشته باشد. شواهد طولی نشان داده‌اند که حرمت خود با نشانه‌های افسردگی، کناره‌گیری اجتماعی و سازگاری مدرسه‌ای ارتباط متقابل دارد و بنابراین نمی‌توان اهمیت آن را در رشد کودکان و نوجوانان نادیده گرفت (Choe & Yu, 2025). برنامه‌های خودبهبودی کودکان نیز بر اهمیت آموزش مهارت‌هایی تأکید دارند که بتوانند خودآگاهی، نگرش مثبت به خود و توانایی مواجهه سازنده با چالش‌ها را ارتقا دهند (Bo-Mady, 2023). مطالعات مداخله‌ای پیشین نیز نشان داده‌اند که برنامه‌های ارتقای حرمت خود می‌توانند

داشته باشد که بتواند در آن موفق شود (Wigfield & Eccles, 2020). بنابراین، کودکی که در یک تکلیف تحصیلی یا اجتماعی خود را ناتوان می‌داند، حتی اگر ارزش آن تکلیف را درک کند، ممکن است تمایل کمی به تداوم تلاش داشته باشد. در مقابل، احساس شایستگی می‌تواند پیش‌بینی موفقیت را افزایش دهد و زمینه را برای تلاش پایدارتر فراهم سازد. پژوهش‌های مربوط به چالش‌های تحصیلی نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی و شایستگی ادراک‌شده از عوامل مهم استمرار تلاش هستند و دانش‌آموزان در صورتی بیشتر در برابر دشواری مقاومت می‌کنند که باور داشته باشند کوشش آنان می‌تواند به بهبود عملکرد منجر شود (Usher et al., 2019).

در همین راستا، مفهوم «من شایسته» را می‌توان ناظر بر ادراک کودک از توانایی خود برای عملکرد مؤثر در حوزه‌های مشخص تحصیلی، اجتماعی و رفتاری دانست. این مفهوم با ارزشمندی کلی فرد تفاوت دارد؛ زیرا بر تجربه عینی توانستن، یادگیری، حل مسئله، پیشرفت و مدیریت موقعیت‌های واقعی استوار است. پژوهش‌های مربوط به خودپنداره‌های حوزه‌ای نشان می‌دهند که برداشت فرد از توانمندی خود در یک زمینه مشخص، ارتباط معناداری با عملکرد در همان حوزه دارد و خودپنداره‌های اختصاصی می‌توانند سازوکار مهمی در توضیح تفاوت‌های پیشرفت باشند (Keller et al., 2021). همچنین شواهد گسترده بین‌فرهنگی نشان داده‌اند که ادراک‌های فرد از خود می‌توانند در شکل‌گیری و استمرار نابرابری‌های پیشرفت نقش داشته باشند، زیرا نحوه برداشت دانش‌آموز از توانایی‌های خود بر انتخاب‌ها، تلاش و واکنش او به فرصت‌های آموزشی اثر می‌گذارد (Hofer et al., 2024). از این منظر، پرورش «من شایسته» نه به معنای ارائه تحسین کلی، بلکه به معنای فراهم کردن تجربه‌هایی است که کودک از طریق آنها بتواند رابطه میان تلاش، راهبرد و پیشرفت را به صورت مستقیم مشاهده کند.

در محیط‌های آموزشی قابل اجرا باشند و به بهبود نگرش کودک نسبت به خود کمک کنند (Lai et al., 2009). همچنین اجرای برنامه‌های بهبود حرمت خود در کودکان دارای رفتارهای مسئله‌ساز با افزایش حرمت خود و بهبود دلبستگی به همسالان همراه بوده است (Park & Park, 2015). در ایران نیز اثربخشی بسته‌های آموزش حرمت خود برای دانش‌آموزان ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته و شواهدی در حمایت از کاربرد آنها در محیط مدرسه گزارش شده است (Heidarizad & Janbozorgi, 2022).

با وجود این، حرمت خود و احساس شایستگی از نظر مفهومی یکسان نیستند. ممکن است کودکی از ارزشمندی کلی نسبتاً مناسبی برخوردار باشد، اما در مواجهه با تکالیف دشوار تحصیلی احساس ناتوانی کند؛ همان‌گونه که ممکن است کودک در یک حوزه مشخص احساس شایستگی بالایی داشته باشد، اما ارزیابی کلی او از خود همچنان آسیب‌پذیر باشد. برای پرورش ذهنیت رشد و پشتکار، این تمایز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا این دو پیامد بیش از آنکه صرفاً به احساس «ارزشمند بودن» وابسته باشند، به این تجربه وابسته‌اند که «می‌توان با تلاش، راهبرد و یادگیری بهتر شد». بنابراین، آموزش حرمت خود ممکن است با کاهش خودسرزنی، افزایش پذیرش خود و تقویت امنیت روانی زمینه مساعدی برای مواجهه با شکست فراهم کند، اما مداخله مبتنی بر شایستگی می‌تواند به‌طور مستقیم‌تر بر رابطه ادراک‌شده میان تلاش و پیشرفت اثر بگذارد. در نتیجه، مقایسه مستقیم این دو رویکرد می‌تواند مشخص کند که برای پیامدهایی مانند ذهنیت رشد و پشتکار، تأکید بر ارزشمندی کلی فرد کافی است یا فراهم کردن تجربه‌های عینی شایستگی و پیشرفت اثر بیشتری دارد.

مرور مطالعات موجود نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها یا به بررسی ارتباط ذهنیت رشد با عملکرد، خودتنظیمی، تاب‌آوری و پشتکار پرداخته‌اند (Meng et al., 2025; Wijaya et al., 2025; Xu et al., 2025).

(2025)، یا اثربخشی برنامه‌های مستقیم ذهنیت رشد را بررسی کرده‌اند (Burnette et al., 2023; Gazmuri, 2025) و گروه دیگری از مطالعات بر مداخلات ارتقای حرمت خود تمرکز داشته‌اند (Heidarizad & Janbozorgi, 2022; Lai et al., 2009; Park & Park, 2015). در مقابل، پژوهش درباره مداخله‌ای که با تلفیق خودآگاهی هیجانی، خودپذیری، شناسایی توانمندی‌ها، تجربه موفقیت، پرهیز از مقایسه، مهارت‌های اجتماعی، بازتعریف شکست، پشتکار، خودرهبری و هدف‌گذاری، به‌صورت مستقیم بر «من شایسته» کودک تمرکز کند، محدود است. افزون بر این، هنوز مشخص نیست چنین مداخله‌ای در مقایسه با آموزش حرمت خود تا چه اندازه می‌تواند بر دو سازه کلیدی ذهنیت رشد و پشتکار دانش‌آموزان دوره ابتدایی اثرگذار باشد. این خلأ به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که یافته‌های پیشین بر نقش تجربه شایستگی، خودکارآمدی، خودپنداره‌های حوزه‌ای و محیط حمایتی در تداوم تلاش و شکل‌گیری باورهای رشد تأکید کرده‌اند (Hofer et al., 2019; Keller et al., 2021; Usher et al., 2019)، اما این مؤلفه‌ها کمتر در قالب یک بسته آموزشی منسجم ویژه کودکان و در مقایسه مستقیم با یک مداخله مبتنی بر حرمت خود بررسی شده‌اند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی «من شایسته» و مقایسه اثربخشی آن با آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی و شامل دو بخش کیفی و کمی بود. در بخش کیفی، بسته آموزشی «من شایسته» با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی و بر اساس رویکرد تحلیل محتوای هیش و شانون تدوین شد (Hsieh & Shannon, 2005). بدین منظور، ۳۵ منبع معتبر شامل کتاب‌های تخصصی، مقالات علمی پژوهشی و پایان‌نامه‌های مرتبط با خودشایستگی،

حرمت خود اصیل کودکان، ذهنیت رشد و پشتکار که در فاصله سال‌های ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۵ منتشر شده بودند، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و گردآوری و تحلیل منابع تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت. پس از مطالعه دقیق متون، واحدهای معنایی مرتبط استخراج و کدگذاری شدند و کدهای اولیه بر اساس شباهت مفهومی در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر طبقه‌بندی شدند. در نهایت، هفت مضمون اصلی شامل خودآگاهی هیجانی، خودپذیری، ارزشمندی درونی، شناسایی توانمندی‌ها و پرهیز از مقایسه، مهارت‌های اجتماعی و همدلی، پشتکار و تاب‌آوری، و خودرهبری و هدف‌گذاری استخراج شد و بر اساس این مؤلفه‌ها، ساختار اولیه بسته آموزشی «من شایسته» در هشت جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای طراحی شد. برای ارزیابی روایی محتوایی بسته، از دیدگاه هشت متخصص روان‌شناسی کودک و روان‌شناسی تربیتی استفاده شد که به‌صورت هدفمند و بر اساس برخورداری از مدرک دکتری تخصصی و حداقل پنج سال سابقه فعالیت بالینی یا تجربه تدوین بسته‌های آموزشی انتخاب شده بودند. متخصصان میزان تناسب محتوای جلسات با اهداف آموزشی، کفایت زمان اختصاص‌یافته، ضرورت مؤلفه‌ها و مناسب بودن فعالیت‌های هر جلسه را ارزیابی کردند. نسبت روایی محتوایی بر اساس روش لاوشه محاسبه شد و تمامی مؤلفه‌ها مقادیری بالاتر از ۰.۷۵ کسب کردند. همچنین شاخص روایی محتوایی بر اساس روش والتز و باسل برای کل بسته برابر با ۰.۹۴ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی محتوایی مطلوب بسته تدوین‌شده بود. در بخش کمی، پژوهش با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه همراه با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی، یعنی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. در مرحله نمونه‌گیری، ابتدا از میان پنج منطقه آموزشی شهر اصفهان، منطقه ۳ به روش تصادفی ساده انتخاب شد و سپس از میان مدارس این منطقه، چهار

مدرسه شامل دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه که آمادگی همکاری با پژوهش را داشتند، به روش در دسترس انتخاب شدند. پس از هماهنگی با مدارس و اعلام فراخوان، از میان ۱۲۴ دانش‌آموز داوطلب واجد شرایط، ۶۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و با روش تصادفی ساده از طریق قرعه‌کشی در سه گروه ۲۰ نفری شامل گروه آزمایش «من شایسته»، گروه آزمایش «حرمت خود» و گروه گواه بدون مداخله گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، رضایت دانش‌آموز برای مشارکت، دریافت رضایت آگاهانه از والدین یا سرپرست قانونی و امکان حضور مستمر در جلسات بود. غیبت در دو جلسه آموزشی، عدم همکاری در اجرای برنامه و انجام ندادن تکالیف تعیین‌شده به‌عنوان ملاک‌های خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان در گروه «من شایسته» برابر با 11.15 ± 0.68 سال، در گروه «حرمت خود» برابر با 10.55 ± 0.72 سال و در گروه گواه برابر با 10.95 ± 0.51 سال بود. گروه «من شایسته» شامل ۱۱ دختر و ۹ پسر، گروه «حرمت خود» شامل ۱۰ دختر و ۱۰ پسر و گروه گواه شامل ۹ دختر و ۱۱ پسر بود. نتایج آزمون‌های دو نشان داد که سه گروه از نظر توزیع متغیرهای جمعیت‌شناختی تفاوت معناداری نداشتند و از این حیث همگن بودند ($p > 0.05$). پیش از آغاز مداخلات، پیش‌آزمون در هر سه گروه اجرا شد. پس از اتمام مداخلات، پس‌آزمون و دو ماه بعد نیز مرحله پیگیری برای هر سه گروه انجام گرفت. تمامی جلسات در محیط مدرسه و به‌صورت گروهی توسط پژوهشگر و یک دستیار مجرب اجرا شدند. پیش از ورود دانش‌آموزان به پژوهش، رضایت‌نامه کتبی والدین اخذ شد و به شرکت‌کنندگان درباره محرمانگی اطلاعات، اختیاری بودن مشارکت و امکان انصراف از مطالعه اطمینان داده شد. همچنین مقرر شد پس از پایان پژوهش، خلاصه محتوای آموزشی در اختیار گروه گواه قرار گیرد.

پرسشنامه کنجکاوی و اکتشاف. برای سنجش ذهنیت رشد از پرسشنامه کنجکاوی و اکتشاف استفاده شد که توسط کاشدان و همکاران طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است (Kashdan et al., 2009). این ابزار دارای ۱۰ گویه و دو مؤلفه «کشش» و «پذیرش» است. مؤلفه کشش به انگیزه فرد برای جست‌وجوی دانش، یادگیری و کسب تجربه‌های جدید اشاره دارد و مؤلفه پذیرش نشان‌دهنده آمادگی فرد برای مواجهه و درگیر شدن با ماهیت نامطمئن و پیش‌بینی‌ناپذیر تجربه‌های روزمره است. گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷ و ۹ مؤلفه کشش و گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۸ و ۱۰ مؤلفه پذیرش را اندازه‌گیری می‌کنند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «اصلاً/هیچ‌وقت» با نمره ۱ تا «همیشه» با نمره ۵ انجام می‌شود و نمره کل ابزار در دامنه ۱۰ تا ۵۰ قرار می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای که نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بیشتر کنجکاوی، اکتشاف و آمادگی برای تجربه‌های یادگیری است. در مطالعه اصلی، ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه کشش ۰.۷۹، برای مؤلفه پذیرش ۰.۷۵ و برای نمره کل ۰.۸۵ گزارش شد و روایی سازه ابزار نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت (Kashdan et al., 2009). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی این پرسشنامه در مطالعه کاوه فارسانی و همکاران بر روی ۴۴۸ دانش‌آموز شهر اصفهان بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی ساختار دو عاملی پرسشنامه را تأیید کرد و این عوامل در مجموع ۶۸.۲۵ درصد از واریانس ابزار را تبیین کردند. ضرایب آلفای کرونباخ برای دو عامل به‌ترتیب ۰.۷۸ و ۰.۸۳ و برای کل پرسشنامه ۰.۸۴ به دست آمد و همبستگی ۰.۲۷ با مقیاس حرمت خود روزنبرگ نیز شواهدی در حمایت از روایی همگرایی آن فراهم کرد (Kaveh Farsani et al., 2016). در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ نمره کل پرسشنامه ۰.۸۶ به دست آمد و روایی صوری و محتوایی ابزار نیز با استفاده از نظر متخصصان روان‌شناسی کودک و تربیتی به‌صورت کیفی تأیید شد.

پرسشنامه پایداری و پشتکار کودکان. برای سنجش پایداری و پشتکار دانش‌آموزان از پرسشنامه پایداری و پشتکار کودکان استفاده شد که توسط لوفی و کوهن با هدف ارزیابی میزان تداوم تلاش کودکان در مواجهه با تکالیف دشوار و موقعیت‌های چالش‌برانگیز طراحی شده است (Lufi & Cohen, 1987). این پرسشنامه شامل ۴۰ گویه است و نمره کل آن از مجموع پاسخ‌های همه گویه‌ها محاسبه می‌شود. در اغلب گویه‌ها پاسخ «بلی» نمره ۱ دریافت می‌کند، اما در گویه‌های ۱، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۶، ۳۸، ۳۹ و ۴۰ نمره‌گذاری به‌صورت معکوس انجام می‌شود و پاسخ «بلی» نمره صفر دریافت می‌کند. دامنه نمره کل ابزار از صفر تا ۴۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده پایداری و پشتکار بیشتر کودک در مواجهه با موانع و تکالیف دشوار است. در مطالعه سازندگان ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰.۶۶ گزارش شد و پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی شش ماه برابر با ۰.۷۷ به دست آمد. همچنین روایی همزمان پرسشنامه بر اساس همبستگی معنادار آن با مقیاس منبع کنترل، مقیاس تجدیدنظرشده اضطراب آشکار کودکان و برخی خرده‌مقیاس‌های مرتبط مورد تأیید قرار گرفت (Lufi & Cohen, 1987). در ایران نیز شواهد روان‌سنجی مطلوبی برای استفاده از این ابزار گزارش شده و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰.۸۸ به دست آمده است (Beyraghi & Bahramipour, 2025). در پژوهش حاضر، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر هشت متخصص روان‌شناسی کودک و تربیتی تأیید شد و به‌منظور بررسی همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ مجدداً محاسبه شد که مقدار آن برای نمره کل پرسشنامه برابر با ۰.۸۵ بود. در پژوهش حاضر دو برنامه آموزشی «من شایسته» و «حرمت خود» به‌عنوان مداخلات فعال اجرا شدند. بسته «من شایسته» توسط پژوهشگران مطالعه حاضر و بر اساس تلفیقی از نظریه ذهنیت رشد، نظریه خودتعیین‌گری، نظریه خودکارآمدی، رویکرد خودپذیری، نظریه همدلی و مهارت‌های

افکار منفی و جایگزینی آن‌ها با جملات واقع‌بینانه و حمایت‌گر را تمرین کردند. جلسه هشتم نیز بر برنامه‌ریزی، خودنظارتی، ارزیابی پیشرفت و تثبیت آموخته‌ها متمرکز بود و فعالیت‌هایی مانند تهیه چک‌لیست برنامه روزانه، ترسیم نمودار پیشرفت و ساخت پوستر «من شایسته» انجام شد. گروه آزمایش دوم بسته آموزش حرمت خود را دریافت کرد که بر اساس برنامه تدوین‌شده توسط متخصصان حوزه کودک و با هدف افزایش ارزشمندی شخصی و کاهش حرمت خود کاذب طراحی شده بود (Heidarizad & Janbozorgi, 2022). این مداخله نیز در هشت جلسه هفتگی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد و به‌ترتیب بر خودآگاهی و خودهشیاری، شناخت توانمندی‌ها و کاهش اثر مقایسه اجتماعی، ایجاد احساس ارزشمندی واقعی نسبت به توانمندی‌ها و کاهش حرمت خود کاذب، ارزیابی و اصلاح معیارهای سنجش خود، پذیرش ناتوانی‌ها بدون تلقی آن‌ها به‌عنوان عیب شخصی، غیرفعال‌سازی سازوکارهای کاهش‌دهنده احساس ارزشمندی و توانمندی، مدیریت و تعدیل هیجان‌ها از طریق هدایت خودگویی و در نهایت انتقال و سهم‌شدن آموخته‌ها با دیگران تمرکز داشت. هر دو مداخله به‌صورت گروهی در محیط مدرسه اجرا شدند، در حالی که گروه گواه طی دوره مطالعه هیچ مداخله روان‌شناختی یا آموزشی مرتبط با متغیرهای پژوهش دریافت نکرد. پس از پایان هشت جلسه، پس‌آزمون برای هر سه گروه اجرا شد و دو ماه بعد نیز ارزیابی پیگیری انجام گرفت.

برای تحلیل داده‌های بخش کمی، ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای ذهنیت رشد و پشتکار در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محاسبه شد. سپس پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آمیخته بررسی شد. نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک ارزیابی شد و نتایج نشان داد توزیع نمرات متغیرها در گروه‌های پژوهش انحراف معناداری از نرمال بودن

اجتماعی، نظریه پشتکار و نظریه خودرهبری تدوین شد (Allen et al., 2019; Bandura, 1997; Chamberlain & Haaga, 2001; Eisenberg & Fabes, 1998; Ryan & Deci, 2017; Yeager & Dweck, 2020). این بسته در هشت جلسه هفتگی اجرا شد؛ جلسات اول و هشتم ۹۰ دقیقه و سایر جلسات ۶۰ دقیقه به طول انجامیدند. جلسه نخست بر ایجاد آشنایی، تنظیم قواعد گروه، شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها و افزایش آگاهی کودکان از نشانه‌های هیجانی و بدنی تمرکز داشت و از فعالیت‌هایی مانند کارت‌های احساسات، بازی «آینه احساسات»، تمرین «بدن من چه حسی دارد؟» و داستان‌گویی استفاده شد. جلسه دوم به پذیرش بی‌قیدوشرط خود و اصلاح معیارهای سخت‌گیرانه اختصاص داشت و تمرین‌هایی مانند «نامه بدون قیدوشرط به خود»، بررسی نقاط قوت و ضعف بدون قضاوت و تبدیل خودگویی‌های انتقادگرانه به عبارت‌های پذیرنده اجرا شد. جلسه سوم با هدف ایجاد احساس ارزشمندی پایدار و مستقل از موفقیت بیرونی، شامل فعالیت‌هایی مانند «موفقیت‌های کوچک من»، تمرین‌های خودتأییدی و بازی‌های مبتنی بر تجربه توانمندی بود. در جلسه چهارم بر شناسایی نقاط قوت، کاهش مقایسه اجتماعی، تمرین جرأت‌ورزی و درخواست کمک تأکید شد و فعالیت «درخت توانمندی‌ها»، بازی «مقایسه ممنوع» و نقش‌آفرینی مورد استفاده قرار گرفت. جلسه پنجم با هدف پرورش همدلی، همکاری و پذیرش تفاوت‌های فردی اجرا شد و شامل تمرین‌های ایفای نقش، تشخیص هیجان از چهره، فعالیت‌های مشارکتی و داستان‌درمانی بود. جلسه ششم بر افزایش پشتکار و تاب‌آوری در مواجهه با شکست تمرکز داشت و مفاهیمی مانند انعطاف‌پذیری مغز، تفسیر خطا به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری و یافتن راهبردهای جایگزین از طریق تمرین «مغز مثل عضله است»، داستان‌های موفقیت پس از شکست، پازل‌های چندمرحله‌ای و تمرین «راه دیگر چیست؟» آموزش داده شد. جلسه هفتم به تقویت ذهنیت رشد، خودگویی حمایت‌گر و هدف‌گذاری مبتنی بر یادگیری اختصاص داشت و کودکان نحوه شناسایی

تعقیبی یونفرونی استفاده شد. اندازه اثر نیز برای تعیین شدت اثر مداخلات گزارش شد. سطح معناداری آماری در تمامی تحلیل‌ها برابر با ۰۰۵ در نظر گرفته شد و کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شدند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری متغیر ذهنیت رشد و متغیر پشتکار در دو گروه آزمایش و گروه گواه در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین نتایج آزمون شاپیرو- ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها گزارش شده است.

نداشت ($p > .05$). همچنین داده پرت مؤثری در مجموعه داده‌ها مشاهده نشد. همگنی واریانس‌های خطا با استفاده از آزمون لوین بررسی شد که برای ذهنیت رشد ($p = .195$) و پشتکار ($p = .460$) معنادار نبود و در نتیجه فرض همگنی واریانس‌ها برقرار بود. برای بررسی فرض کرویت از آزمون ماچلی استفاده شد. از آنجا که این آزمون برای متغیرهای ذهنیت رشد و پشتکار معنادار بود ($p < .05$)، فرض کرویت نقض شده تلقی شد و برای اصلاح درجات آزادی از تصحیح گرین‌هاوس-گیزر استفاده گردید. به‌منظور بررسی تغییرات متغیرهای وابسته در طول زمان، تفاوت میان گروه‌های «من شایسته»، «حرمت خود» و گواه و همچنین اثر متقابل زمان و گروه، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آمیخته استفاده شد. در مواردی که اثر گروه یا تعامل زمان و گروه معنادار بود، برای تعیین محل دقیق تفاوت‌ها از آزمون

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای ذهنیت رشد و پشتکار تفکیک گروه‌های پژوهش

مؤلفه	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار	شاخص	سطح معناداری
ذهنیت رشد	پیش‌آزمون	مداخله من شایسته	۱۰/۴۰	۲/۴۱۵	۰/۹۵۰	۰/۴۳۸
		مداخله حرمت خود	۱۰/۱۵	۱/۹۸۱	۰/۹۶۳	۰/۴۴۲
		گواه	۱۰/۲۵	۱/۶۸۲	۰/۹۳۷	۰/۲۶۱
	پس‌آزمون	مداخله من شایسته	۱۵/۴۵	۳/۲۳۶	۰/۹۵۶	۰/۴۷۶
		مداخله حرمت خود	۱۲/۹۵	۲/۵۲۳	۰/۹۷۳	۰/۵۲۱
		گواه	۱۱/۳۵	۱/۹۸۱	۰/۹۹۵	۰/۴۸۸
پشتکار	پیگیری	مداخله من شایسته	۱۴/۹۰	۳/۱۲۷	۰/۹۳۲	۰/۲۳۷
		مداخله حرمت خود	۱۳/۴۵	۲/۵۴۴	۰/۹۲۹	۰/۱۹۵
		گواه	۱۱/۲۵	۲/۰۹۹	۰/۹۶۸	۰/۶۱۱
	پیش‌آزمون	مداخله من شایسته	۹۳/۰۰۰	۱۷/۲۸۴	۰/۹۵۱	۰/۴۳۸
		مداخله حرمت خود	۹۵/۶۰۰	۱۵/۷۱۶	۰/۹۳۶	۰/۲۰۲
		گواه	۹۸/۰۰۰	۱۴/۷۷۲	۰/۹۷۱	۰/۵۸۲
	پس‌آزمون	مداخله من شایسته	۱۲۵/۱۰۰	۲۱/۰۱۶	۰/۹۵۰	۰/۴۳۶
		مداخله حرمت خود	۱۲۲/۶۰۰	۲۰/۴۴۹	۰/۹۴۳	۰/۲۳۱
		گواه	۹۸/۹۰۰	۱۷/۲۲۶	۰/۹۸۸	۰/۶۴۸
	پیگیری	مداخله من شایسته	۱۲۳/۴۵۰	۲۰/۸۶۷	۰/۹۳۰	۰/۲۲۰
		مداخله حرمت خود	۱۲۱/۰۵۰	۲۰/۲۰۵	۰/۹۲۹	۰/۱۱۹
		گواه	۱۰۰/۰۰۰	۱۶/۴۸۹	۰/۹۳۶	۰/۱۹۱

دوره چهارم، شماره دوم

مطابق جدول ۱، میانگین نمرات ذهنیت رشد در گروه من شایسته و گروه حرمت خود در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است، در حالی که میانگین نمرات ذهنیت رشد در گروه گواه تقریباً بدون تغییر باقی ماند. همچنین میانگین نمرات پشتکار در گروه «من شایسته» و گروه «حرمت خود» در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است، در حالی که در گروه گواه تغییرات محسوسی مشاهده نشد. همچنین در این جدول جهت بررسی وضعیت نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها است ($P > 0/05$). جهت بررسی اثربخشی بسته آموزشی من شایسته و حرمت خود بر متغیرهای ذهنیت رشد و پشتکار از تحلیل مکرر در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آمیخته جهت تأثیر متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته

متغیر	منبع تغییر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
ذهنیت رشد	عامل	زمان	۳۵۰/۱۴۴	۱/۷۸۸	۱۹۵/۸۶۷	۱۷۹/۸۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵۹
	درون گروهی	زمان*گروه	۹۸/۲۲۲	۳/۵۷۵	۲۷/۴۷۲	۲۵/۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۷۰
	خطا		۱۱۰/۹۶۷	۱۰۱/۸۹۷	۱/۰۸۹	-	-	-
	عامل	گروه	۲۰۸/۳۱۱	۲	۱۰۴/۱۵۶	۶/۴۸۸	۰/۰۰۳	۰/۱۸۵
	بین گروهی	خطا	۹۱۵/۰۸۳	۵۷	۱۶/۰۵۴	-	-	-
	عامل	زمان	۱۵۵/۶۰۰	۱/۲۶۰	۱۲۲۶۵/۴۸۷	۴۴۳/۶۴۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸۶
پشتکار	درون گروهی	زمان*گروه	۶۸۴۳/۴۶۷	۲/۵۲۱	۲۷۱۴/۷۶۸	۹۸/۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۷۷۵
	خطا		۱۹۸۶/۲۶۷	۷۱/۸۴۴	۲۷/۶۴۷	-	-	-
	عامل	گروه	۸۴۲۷/۶۳۳	۲	۴۲۱۳/۸۱۷	۴/۳۱۲	۰/۰۱۸	۰/۱۳۱
	بین گروهی	خطا	۵۵۶۹۸/۸۳۳	۵۷	۹۷۷/۱۷۳	-	-	-

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میزان F در بین گروه‌ها گروه در متغیر ذهنیت رشد ($F=۶/۴۸۸, P=۰/۰۰۱$) و پشتکار ($F=۴/۳۱۲, P=۰/۰۱۸$) به دست آمده نشانگر آن است که بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس این نتایج آموزش من شایسته و آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار اثربخشی معناداری دارد و اندازه اثر آن به ترتیب برابر با ۰/۱۸۵ و ۰/۵۳۲ به دست آمد.

جدول ۳: نتایج مقایسه زوجی ذهنیت رشد و پشتکار در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
ذهنیت رشد	بسته من شایسته	۱/۴۰۰	۰/۷۳۲	۰/۰۲
	بسته من شایسته	۲/۶۳۳	۰/۷۳۲	۰/۰۰۲
	حرمت خود	۱/۲۳۳	۰/۷۳۲	۰/۲۹۲
پشتکار	بسته من شایسته	۰/۷۶۷	۵/۷۰۷	۱
	بسته من شایسته	۱۴/۸۸۳	۵/۷۰۷	۰/۰۳۵
	حرمت خود	۱۴/۱۱۷	۵/۷۰۷	۰/۰۴۹

گروه حرمت خود و گروه گواه بهبود معناداری در ذهنیت رشد نشان دادند، در حالی که تفاوت گروه حرمت خود با گروه گواه در این متغیر معنادار نبود. در متغیر پشتکار نیز اثر گروه و تعامل زمان و گروه معنادار بود و نتایج آزمون تعقیبی نشان داد هر دو گروه «من شایسته» و «حرمت خود» نسبت به گروه گواه بهبود معناداری در پشتکار داشتند؛ با این حال، تفاوت دو گروه مداخله با یکدیگر از نظر آماری معنادار نبود. بنابراین، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد بسته «من شایسته» در ارتقای ذهنیت رشد از آموزش حرمت خود اثربخشی بیشتری دارد، اما برای افزایش پشتکار هر دو مداخله می‌توانند مؤثر واقع شوند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد آموزش «من شایسته» موجب افزایش معنادار ذهنیت رشد دانش‌آموزان شد و اثربخشی آن از آموزش حرمت خود بیشتر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند مداخلات مبتنی بر ذهنیت رشد می‌توانند نگرش کودکان نسبت به یادگیری، تلاش، توانایی و قابلیت تغییر را بهبود بخشند. در مطالعه بیراگی و بهرامی‌پور، آموزش راهبرد ذهنیت رشد در کودکان ۸ تا ۱۲ ساله موجب بهبود عشق به یادگیری، تلاش و پشتکار، کنجکاوی و حرمت خود شد (Beyraghi & Bahramipour, 2025). همچنین مرور نظام‌مند شواهد مربوط به مداخلات ذهنیت رشد نشان داده است که چنین مداخلاتی، در صورت طراحی متناسب با ویژگی‌های مخاطب و بافت آموزشی، می‌توانند به تغییر باورهای مربوط به

نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۳ نشان می‌دهد که در متغیر ذهنیت رشد بین گروه بسته من شایسته با گروه بسته حرمت خود و گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). که به معنای اثربخشی این آموزش بر متغیر ذهنیت رشد می‌باشد. ولی بین گروه بسته حرمت خود با گروه گواه تفاوت معنادار نبود ($p > 0.05$) که نشان می‌دهد آموزش بسته حرمت خود نتوانسته اثر معناداری بر ذهنیت رشد داشته باشد. در متغیر پشتکار بین گروه بسته من شایسته و گروه بسته حرمت خود تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0.05$). تفاوت بین گروه بسته من شایسته و حرمت خود با گروه کنترل معنادار است ($p < 0.05$)، بدین معنا که هر دو روش آموزشی در مقایسه با گروه گواه، تأثیر معناداری بر متغیر پشتکار داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی «من شایسته» و مقایسه اثربخشی آن با آموزش حرمت خود بر ذهنیت رشد و پشتکار دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شد. یافته‌ها نشان داد که در متغیر ذهنیت رشد، اثر گروه معنادار بود و همچنین تعامل زمان و گروه نیز به سطح معناداری رسید؛ به این معنا که تغییرات ذهنیت رشد در طول مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه یکسان نبود. نتایج مقایسه‌های تعقیبی نشان داد دانش‌آموزانی که بسته «من شایسته» را دریافت کرده بودند، در مقایسه با

توانایی و عملکرد منجر شوند (Burnette et al., 2023). از سوی دیگر، بررسی شواهد موجود درباره پیامدهای تحصیلی ذهنیت رشد نیز بیانگر آن است که اثرگذاری این مداخلات به نحوه اجرا و سازوکارهایی وابسته است که از طریق آنها باور به تغییرپذیری توانایی به رفتار یادگیری تبدیل می‌شود (Gazmuri, 2025). بر این اساس، می‌توان گفت بسته «من شایسته» احتمالاً به دلیل تأکید هم‌زمان بر تجربه موفقیت، بازتعریف خطا، شناسایی توانمندی‌ها، هدف‌گذاری و مشاهده پیشرفت، شرایط لازم را برای درونی شدن ذهنیت رشد فراهم کرده است.

این یافته را می‌توان از منظر نظریه ذهنیت رشد نیز تبیین کرد. بر اساس این دیدگاه، باور به رشدپذیری توانایی زمانی تثبیت می‌شود که کودک تجربه کند عملکرد او در نتیجه تلاش، تمرین و استفاده از راهبردهای مناسب قابل تغییر است. در واقع، صرف بیان این پیام که «هوش قابل رشد است» برای تغییر باورهای ضمنی دانش‌آموز کافی نیست، بلکه کودک باید در تجربه واقعی یادگیری رابطه میان کوشش و پیشرفت را مشاهده کند (Yeager & Dweck, 2020). همچنین نشان داده شده است که اثربخشی مداخلات ذهنیت رشد تا حد زیادی وابسته به محیطی است که این پیام در آن ارائه می‌شود؛ برای مثال، نگرش معلمان و شیوه واکنش آنان به اشتباهات و تلاش دانش‌آموزان می‌تواند مشخص کند که پیام رشد تا چه اندازه برای کودک معتبر و قابل باور باشد (Yeager et al., 2022). علاوه بر این، فضای مدرسه و ویژگی‌های فرهنگی می‌توانند شکل‌گیری باورهای رشد را تحت تأثیر قرار دهند (Zhang & He, 2024). بسته «من شایسته» در مطالعه حاضر تنها بر آموزش کلامی ذهنیت رشد تکیه نداشت، بلکه با فعالیت‌هایی نظیر شناسایی موفقیت‌های کوچک، تمرین‌های حل مسئله، بررسی راه‌های جایگزین پس از شکست، خودنظارتی و هدف‌گذاری، کودک را در موقعیت تجربه مستقیم تغییر و پیشرفت قرار داد؛ عاملی که می‌تواند تفاوت آن با برنامه حرمت خود را توضیح دهد.

از منظر خودتنظیمی نیز یافته مربوط به ذهنیت رشد قابل تبیین است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ذهنیت رشد با راهبردهای خودتنظیمی، هیجان‌های مرتبط با یادگیری، دانش راهبردی و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (Karlen et al., 2021). همچنین مرور پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که توانایی‌ها را قابل توسعه می‌دانند، آمادگی بیشتری برای هدف‌گذاری، نظارت بر فرایند یادگیری، اصلاح راهبردهای ناموفق و ادامه تلاش دارند (Xu et al., 2025). در بسته «من شایسته»، بخش‌هایی مانند هدف‌گذاری روزانه، ترسیم نمودار پیشرفت، خودنظارتی، اصلاح خودگویی منفی و یافتن راه‌های جایگزین در مواجهه با مسئله، دقیقاً چنین مهارت‌هایی را تقویت می‌کردند. از این رو، می‌توان استنباط کرد که اثربخشی بسته تنها ناشی از افزایش احساس مثبت نسبت به خود نبوده، بلکه به دلیل ایجاد ساختاری برای مشاهده و مدیریت پیشرفت شخصی حاصل شده است.

عامل دیگری که می‌تواند برتری بسته «من شایسته» نسبت به آموزش حرمت خود در ذهنیت رشد را توضیح دهد، تأکید آن بر شایستگی ادراک شده است. مطابق نظریه خودتعیین‌گری، احساس شایستگی یکی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی است و زمانی که کودک خود را قادر به مدیریت مؤثر یک تکلیف بداند، انگیزش درونی و درگیری پایدار او در فعالیت افزایش می‌یابد (Ryan & Deci, 2017). نظریه انتظار-ارزش نیز نشان می‌دهد که احتمال ادامه فعالیت زمانی افزایش می‌یابد که فرد هم برای آن ارزش قائل باشد و هم انتظار داشته باشد توانایی موفقیت در آن را دارد (Wigfield & Eccles, 2020). شواهد تجربی نیز بیانگر آن است که خودکارآمدی و شایستگی ادراک شده نقش مهمی در استمرار تلاش در شرایط دشوار تحصیلی دارند (Usher et al., 2019). همچنین خودپنداره‌های اختصاصی در حوزه‌های مختلف ارتباط نیرومندی با پیشرفت همان حوزه دارند (Keller et al., 2021) و شواهد گسترده بین‌فرهنگی نشان داده‌اند که برداشت افراد از توانایی‌های خود

می‌تواند بخشی از تفاوت‌های پیشرفت را تبیین کند (Hofer et al., 2024).

بنابراین، بسته «من شایسته» با تمرکز بر «توانستن در عمل» به جای تأکید صرف بر «ارزشمند بودن»، می‌تواند مستقیماً باور کودک به رشد قابلیت‌ها را تقویت کرده باشد.

در مقابل، یافته‌ها نشان داد آموزش حرمت خود به تنهایی نتوانست تغییر معناداری در ذهنیت رشد نسبت به گروه گواه ایجاد کند. این نتیجه به معنای بی‌اثر بودن آموزش حرمت خود به‌طور کلی نیست، بلکه نشان می‌دهد پیامدهای این مداخله ممکن است بیشتر در حوزه‌های هیجانی، پذیرش خود و روابط بین‌فردی ظاهر شوند تا در باورهای ضمنی مربوط به تغییرپذیری توانایی. مطالعات پیشین نشان داده‌اند برنامه‌های ارتقای حرمت خود می‌توانند موجب بهبود برداشت فرد از خود و برخی جنبه‌های سازگاری شوند (Lai et al., 2009). همچنین اجرای برنامه‌های افزایش حرمت خود در کودکان دارای مشکلات رفتاری با بهبود حرمت خود و روابط با همسالان همراه بوده است (Park & Park, 2015). در پژوهش‌های داخلی نیز اثربخشی بسته‌های حرمت خود در دانش‌آموزان ابتدایی گزارش شده است (Heidarizad & Janbozorgi, 2022). افزون بر این، شواهد طولی نشان می‌دهد حرمت خود با سازگاری مدرسه‌ای، کناره‌گیری اجتماعی و نشانه‌های هیجانی رابطه دارد (Choe & Yu, 2025). بنابراین، حرمت خود سازه‌ای مهم در سلامت و سازگاری کودک است، اما تغییر آن لزوماً به معنای تغییر باور کودک درباره رشدپذیری هوش و توانایی نیست.

این تفاوت را می‌توان از منظر ماهیت دو سازه نیز توضیح داد. حرمت خود عمدتاً به ارزش‌گذاری کلی فرد درباره خویشتن مربوط است، در حالی که احساس شایستگی بیشتر بر قضاوت فرد درباره توانایی انجام موفق یک فعالیت خاص استوار است. به همین دلیل، ممکن است کودکی یاد بگیرد خود را حتی در صورت شکست ارزشمند بداند، اما همچنان باور داشته باشد که

توانایی او در ریاضیات، حل مسئله یا یادگیری یک مهارت جدید ثابت است. بسته «من شایسته» این فاصله را از طریق پیوند دادن ارزشمندی با تجربه پیشرفت پر می‌کند. فعالیت‌هایی مانند «موفقیت‌های کوچک من»، «درخت توانمندی‌ها»، «تلاش دوباره»، «راه دیگر چیست؟» و نمودار پیشرفت، شواهد عینی و شخصی در اختیار کودک قرار می‌دهند که نشان می‌دهد تغییر در عملکرد ممکن است. این امر با یافته‌هایی همخوان است که بر اهمیت خودادراک‌ها و خودپنداره‌های اختصاصی برای موفقیت آموزشی تأکید کرده‌اند (Hofer et al., 2024; Keller et al., 2021).

یافته دوم پژوهش نشان داد هر دو بسته «من شایسته» و «حرمت خود» در مقایسه با گروه گواه موجب افزایش معنادار پشتکار شدند. این یافته با پژوهش‌هایی که رابطه میان ذهنیت رشد، احساس شایستگی و استمرار تلاش را نشان داده‌اند همسو است. شواهد نشان می‌دهد ذهنیت رشد می‌تواند پیش‌بینی‌کننده پشتکار باشد؛ زیرا فردی که توانایی را قابل تغییر می‌داند، شکست را کمتر به محدودیت ذاتی نسبت می‌دهد و احتمال بیشتری دارد تلاش خود را ادامه دهد (Hubbi & Aulia, 2025). همچنین بررسی الگوهای ذهنیت رشد و پشتکار نشان داده است که ترکیب سطوح بالاتر این دو متغیر با خودکارآمدی و انگیزش مطلوب‌تر همراه است (Wijaya et al., 2025). در مطالعه‌ای دیگر، پشتکار و خودکارآمدی به‌عنوان سازوکارهایی مطرح شده‌اند که از طریق آنها ذهنیت رشد می‌تواند با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی ارتباط پیدا کند (Meng et al., 2025). نتایج مربوط به سایر جمعیت‌ها نیز از ارتباط بین ذهنیت رشد و پشتکار حمایت می‌کنند (Chen et al., 2026; Hermundsson & Sigmundsson, 2026).

اثربخشی بسته «من شایسته» بر پشتکار را می‌توان با تأکید آن بر تجربه تسلط، تحمل شکست و تلاش مجدد تبیین کرد. کودکان در این مداخله نه تنها با مفهوم پشتکار آشنا شدند، بلکه در تمرین‌هایی قرار گرفتند که مستلزم

آزمون و خطا، تحمل دشواری و یافتن راه‌حل‌های جایگزین بود. چنین فرایندی می‌تواند انتظار موفقیت را افزایش دهد و به کودک بیاموزد که نتیجه مطلوب همیشه در نخستین کوشش حاصل نمی‌شود. یافته‌های پیشین نیز نشان داده‌اند شایستگی ادراک‌شده و خودکارآمدی از مهم‌ترین منابع تلاش پایدار در موقعیت‌های چالش‌برانگیز هستند (Usher et al., 2019). همچنین پژوهش‌های مربوط به بهزیستی تحصیلی بر اهمیت پشتکار در حفظ مشارکت فرد با اهداف و عبور از موانع آموزشی تأکید کرده‌اند (Daneshpayeh et al., 2026). بر این اساس، تجربه‌های موفقیت پلکانی در بسته «من شایسته» احتمالاً موجب شده‌اند کودک ادامه تلاش را رفتاری منطقی و نتیجه‌بخش تلقی کند.

اثربخشی آموزش حرمت خود بر پشتکار نیز قابل تبیین است. هرچند این برنامه در تغییر ذهنیت رشد نسبت به گروه گواه موفقیت معناداری نشان نداد، افزایش ارزشمندی و کاهش خودانتقادگری می‌تواند هزینه روان‌شناختی شکست را کاهش دهد. کودکی که شکست را معادل بی‌ارزشی شخصی تلقی نمی‌کند، در مواجهه با نتیجه نامطلوب کمتر دچار اجتناب و عقب‌نشینی می‌شود و آمادگی بیشتری برای تلاش مجدد خواهد داشت. برنامه‌های خودبهبودی و حرمت خود کودکان نیز بر پذیرش خود، شناخت توانمندی‌ها و کاهش ارزیابی‌های منفی از خویشتن تأکید دارند (Bo-Mady, 2023; Heidarizad & Janbozorgi, 2022). افزون بر این، ارتباط حرمت خود با سازگاری مدرسه و کاهش کناره‌گیری اجتماعی می‌تواند بیانگر نقش آن در حفظ مشارکت کودک در موقعیت‌های چالش‌برانگیز باشد (Choe & Yu, 2025). بنابراین، هرچند مسیر اثرگذاری دو مداخله متفاوت است، هر دو می‌توانند نهایتاً به افزایش استمرار تلاش کمک کنند.

با این حال، برخلاف ذهنیت رشد، تفاوت بین دو مداخله در پشتکار معنادار نبود. این یافته نشان می‌دهد پشتکار احتمالاً از مسیرهای روان‌شناختی

متعددی قابل تقویت است. بسته «من شایسته» پشتکار را عمدتاً از طریق افزایش احساس توانایی، تجربه موفقیت، ذهنیت رشد، حل مسئله و خودکارآمدی هدف قرار می‌دهد؛ در حالی که بسته حرمت خود می‌تواند از طریق کاهش خودسرزنی، پذیرش محدودیت‌ها و حفظ احساس ارزشمندی پس از شکست، احتمال تداوم تلاش را افزایش دهد. در نتیجه، دو مسیر متفاوت ممکن است به یک پیامد رفتاری نسبتاً مشابه منجر شده باشند. این برداشت با ماهیت چندعاملی پشتکار نیز سازگار است؛ زیرا استمرار تلاش تنها تابع باور به رشد نیست و می‌تواند تحت تأثیر خودکارآمدی، ارزش هدف، هیجان، خودپنداره و عوامل محیطی قرار گیرد (Usher et al., 2019; Wigfield & Eccles, 2020). همچنین محیط اجتماعی و آموزشی، حمایت بزرگسالان و احساس امنیت می‌توانند زمینه لازم برای مشارکت و انگیزش کودک را فراهم سازند (Allen et al., 2023; Liu et al., 2024).

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد طراحی مداخلات آموزشی برای دانش‌آموزان ابتدایی باید میان «ارزشمندی شخصی» و «تجربه شایستگی» تمایز قائل شود. هر دو مؤلفه مهم هستند، اما برای تغییر باورهای مربوط به رشدپذیری توانایی، به نظر می‌رسد تجربه مستقیم پیشرفت و مشاهده رابطه میان تلاش و نتیجه اهمیت بیشتری داشته باشد. در مقابل، برای افزایش پشتکار، هم ارتقای احساس شایستگی و هم کاهش آسیب روان‌شناختی ناشی از شکست می‌تواند مؤثر باشند. این نتیجه با دیدگاهی سازگار است که ذهنیت رشد را پدیده‌ای وابسته به بافت می‌داند و بر نقش محیط آموزشی، حمایت از خودمختاری و بازخوردهای معلمان در تبدیل باورهای رشد به پیامدهای واقعی تأکید دارد (Zhang & He, 2025). بنابراین، بسته «من شایسته» را می‌توان مداخله‌ای چندمؤلفه‌ای دانست که با ترکیب خودآگاهی، خودپذیری، شایستگی، تجربه موفقیت، بازتعریف شکست، خودگویی حمایت‌گر، پشتکار و هدف‌گذاری، امکان ایجاد تغییر در باورهای کودک درباره توانایی و نیز

رفتار او در مواجهه با دشواری را فراهم می‌کند. یافته‌های این پژوهش در عین حمایت از کاربرد آموزش حرمت خود، نشان می‌دهد برای ارتقای مشخص ذهنیت رشد، افزودن مؤلفه‌هایی مبتنی بر تجربه شایستگی، موفقیت پلکانی و فرایند تلاش ضرورت بیشتری دارد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید هنگام تفسیر و تعمیم نتایج مدنظر قرار گیرند. نخست، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله مدارس یک منطقه آموزشی شهر اصفهان محدود بود و اگرچه از مدارس دخترانه و پسرانه استفاده شد، ویژگی‌های فرهنگی، اقتصادی، خانوادگی و آموزشی این منطقه ممکن است تعمیم نتایج به سایر مناطق جغرافیایی و گروه‌های سنی را محدود کند. دوم، حجم نمونه نسبتاً محدود بود و هر گروه تنها شامل ۲۰ دانش‌آموز بود؛ بنابراین، امکان بررسی دقیق‌تر نقش متغیرهایی مانند جنسیت، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی اولیه فراهم نشد. سوم، دوره پیگیری دوماهه بود و از این رو نمی‌توان درباره پایداری طولانی‌مدت آثار مداخلات نتیجه‌گیری قطعی کرد. چهارم، سنجش متغیرهای اصلی عمدتاً بر ابزارهای پرسشنامه‌ای متکی بود و احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی، سبک پاسخ‌دهی یا محدودیت در خودارزیابی کودکان وجود دارد. همچنین عواملی مانند سبک فرزندپروری، میزان حمایت و تحسین والدین، کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، وضعیت تحصیلی و تجربه‌های همزمان خارج از برنامه آموزشی به صورت مستقیم کنترل نشدند. افزون بر این، از آنجا که بسته «من شایسته» برای نخستین بار در این پژوهش تدوین و اجرا شد، شواهد پیشین مستقیمی برای مقایسه نتایج آن وجود نداشت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده اثربخشی بسته «من شایسته» را با استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر سن، جنسیت، سطح اقتصادی-اجتماعی، شهر محل سکونت و نوع مدرسه بررسی کنند. انجام مطالعات

چندمرکزی می‌تواند به ارزیابی قابلیت تعمیم مداخله کمک کند. همچنین استفاده از دوره‌های پیگیری شش ماهه، یک‌ساله یا طولانی‌تر برای بررسی پایداری تغییرات ضروری است. پیشنهاد می‌شود در کنار ابزارهای خودگزارشی، از شاخص‌های رفتاری مانند مدت استمرار کودک در یک تکلیف دشوار، تعداد تلاش‌های مجدد پس از شکست، مشاهده مستقیم رفتار در کلاس و گزارش والدین و معلمان استفاده شود. بررسی سازوکارهای میانجی نیز می‌تواند مشخص کند که بسته «من شایسته» از طریق چه فرایندهایی بر ذهنیت رشد و پشتکار اثر می‌گذارد؛ برای مثال، نقش میانجی خودکارآمدی، شایستگی ادراک‌شده، انگیزش درونی، خودتنظیمی یا کاهش ترس از شکست قابل بررسی است. مقایسه این بسته با مداخلات فعال دیگر، بررسی اثر جداگانه هر یک از مؤلفه‌های آن و مطالعه اثربخشی نسخه‌های کوتاه‌تر یا مبتنی بر والدین و معلمان نیز می‌تواند مسیرهای مهمی برای پژوهش‌های بعدی باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان مدارس، مشاوران و معلمان در برنامه‌های آموزشی کودکان علاوه بر تقویت حرمت خود، به ایجاد تجربه‌های واقعی و تدریجی شایستگی توجه کنند. تکالیف آموزشی می‌توانند به مراحل کوچک و قابل دستیابی تقسیم شوند تا کودک امکان مشاهده پیشرفت خود را داشته باشد و بازخوردها نیز به جای تأکید صرف بر ویژگی‌های ثابت مانند «باهوش بودن»، بر تلاش، انتخاب راهبرد مناسب، اصلاح اشتباه و میزان پیشرفت متمرکز شوند. استفاده از دفترچه موفقیت‌های کوچک، ثبت تلاش‌های روزانه، تمرین یافتن چند راه‌حل برای یک مشکل، بازتعریف خطا به عنوان فرصت یادگیری و آموزش خودگویی حمایت‌گر می‌تواند در محیط مدرسه به طور منظم به کار گرفته شود. والدین نیز می‌توانند به جای مقایسه کودک با دیگران، پیشرفت فعلی او را با عملکرد گذشته خودش مقایسه کنند و هنگام شکست، به جای ارائه تحسین کلی یا

- Bo-Mady, H. (2023). Self-Improvement Programs for Children. *International Journal of Creativity and Innovation in Humanities and Education*, 6(1), 67-76.
- Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A Systematic Review and Meta-Analysis of Growth Mindset Interventions: For Whom, How, and Why Might Such Interventions Work? *Psychological bulletin*, 149(3-4), 174-205. <https://doi.org/10.1037/bul0000368>
- Chen, Y., Wu, Z., Zhou, Y., & Luo, F. (2026). Exploring the Impact of Growth Mindset and Perseverance on College Students' Athletic Performance. *Frontiers in psychology*, 16, 1718594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1718594>
- Choe, C., & Yu, S. (2025). Longitudinal Cross-Lagged Analysis Between Depressive Symptoms, Social Withdrawal, Self-Esteem, and School Adaptation in Multicultural Adolescents. *Psychologica Belgica*, 65(1), 38-53. <https://doi.org/10.5334/pb.1310>
- Daneshpayeh, M., Naderi, D., Ghaemi, F., Shahsavari, F., & Dortaj, Z. (2026). Modeling Structural Equations of Academic Well-Being Based on Perseverance: The Mediating Role of Character Strengths among University Students. *JRES*, 20(72), 45-61. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.572820.3445>
- Gazmuri, C. (2025). Can Growth Mindset Interventions Improve Academic Achievement? A Structured Review of the Existing Evidence. *Review of Education*, 13, e70066. <https://doi.org/10.1002/rev3.70066>
- Heidarizad, M., & Janbozorgi, M. (2022). Investigating the Effectiveness of the Self-Esteem Educational Package in Elementary School Students. *Journal of Islamic Education*, 17(42), 95-111.
- Hermundsson, F., & Sigmundsson, H. (2026). Exploring Gender Differences in the Relations between Passion, Perseverance, Growth Mindset, Compassion and Success: An Explorative Study. *Acta Psychologica*, 265, 106664. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106664>
- Hofer, S. I., Heine, J. H., Besharati, S., Yip, J. C., Reinhold, F., & Brummelman, E. (2024). Self-Perceptions as Mechanisms of Achievement Inequality: Evidence across 70 Countries. *NPJ Science of Learning*, 9(1), 2. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00211-9>
- Hubbi, D. A., & Aulia, L. A. (2025). The Influence of Growth Mindset on Perseverance among University Students: A Quantitative Study. *Jurnal Psikologi Wijaya Putra*, 6(2). <https://doi.org/10.38156/psikowipa.v6i2.412>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and Self-Concepts About Self-Regulated Learning: Their Relationships With Emotions, Strategy Knowledge, and Academic Achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 661142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, Factor Structure, and Psychometrics. *Journal of research in personality*, 43(6), 987-998. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011>
- Kāveh Fārsāni, Z., Zafarizādeh, A., Bahrāmi, F., Marzbān, A., Jelodāri, A., & Ghāsemi, Z. (2016). Psychometric Properties of Curiosity and Exploration Inventory: Exploratory and Confirmative Factor Analysis. *Jei*, 15(2), 151-164. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79093.html

انتقاد، درباره راهبرد مورد استفاده و گزینه‌های تلاش مجدد با کودک گفت‌وگو کنند. همچنین توصیه می‌شود عناصر اصلی بسته «من شایسته» در برنامه‌های مهارت‌های زندگی، آموزش اجتماعی-هیجانی و فعالیت‌های مشاوره‌ای مدارس ادغام شود تا کودکان به‌صورت مستمر فرصت تجربه توانمندی، مدیریت شکست و پیگیری هدف را به دست آورند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

References

- Allen, J. L., Bagnell, A. L., & Stewart, S. L. (2023). What Happens to Children's Mental Health and Peer Relationships during Periods of Restricted and Unrestricted Social Interactions? *Jaacap Open*, 1(2), 128-140. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.02.003>
- Beyraghi, R., & Bahramipour, M. (2025). The Effectiveness of the Growth Mindset Strategy on Love to Learning, Effort and Persistence, Curiosity and Self-Esteem in 8–12-Year-Old Children. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(1), 211-230. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2025.8273>

- Mindset and Academic Achievement. *Journal of Intelligence*, 13(1), 8. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13010008>
- Zhang, W., & Li, J. (2025). Sports Atmosphere and Psychological Resilience in College Students: Mediating Role of Growth Mindset. *Frontiers in psychology*, 16, 1532498. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1532498>
- Keller, L., Preckel, F., & Brunner, M. (2021). Domain-Specific Self-Concept and Achievement: A Meta-Analysis of the Direct and Indirect Effects. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 585-604. <https://doi.org/10.1037/edu0000533>
- Lai, H. R., Lu, C. M., Jwo, J. C., Lee, P. H., Chou, W. L., & Wen, W. Y. (2009). The Effects of a Self-Esteem Program Incorporated into Health and Physical Education Classes. *Journal of Nursing Research*, 17(4), 233-240. <https://doi.org/10.1097/JNR.0b013e3181c003c9>
- Liu, X., Fan, H., Shang, X., Li, W., He, X., Cao, P., & Ding, X. (2024). Parental Involvement and Children's Subjective Well-Being: Mediating Roles of the Sense of Security and Autonomous Motivation in Chinese Primary School Students. *Behavioral Sciences*, 14(7), 603.
- Meng, Y., Sun, Y., Yang, L., & Othman Mydin, Y. (2025). Mechanisms from Growth Mindset to Psychological Well-Being of Chinese Primary School Students: The Serial Mediating Role of Perseverance and Academic Self-Efficacy. *Behavioral Sciences*, 15(5), 621. <https://doi.org/10.3390/bs15050621>
- Park, K. M., & Park, H. (2015). Effects of Self-Esteem Improvement Program on Self-Esteem and Peer Attachment in Elementary School Children with Observed Problematic Behaviors. *Asian Nursing Research*, 9(1), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.11.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant Effort in the Context of Academic Challenges: The Role of Self-Efficacy and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877-902. <https://doi.org/10.1037/edu0000324>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. In *Advances in Motivation Science* (Vol. 7, pp. 1-52). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.12.001>
- Wijaya, T. T., Li, X., & Cao, Y. (2025). Profiles of Growth Mindset and Perseverance among Rural Chinese Students and Their Associations with Math Anxiety, Motivation, and Self-Efficacy. *Scientific reports*, 15, 21513. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-07400-z>
- Xu, K. M., Leferink, J., & Wijnia, L. (2025). A Review of the Relationship between Student Growth Mindset and Self-Regulated Learning. *Frontiers in Education*, 10, 1539639. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1539639>
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., & Buontempo, J. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What Can Be Learned from Growth Mindset Controversies? *American psychologist*, 75(9), 1269-1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zhang, K., & He, W. (2024). The Predictive Effect of Cultural Orientation and Perceived School Climate on the Formation of Teachers' Growth Mindsets. *Frontiers in Education*, 9, 1428890. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1428890>
- Zhang, K., & He, W. J. (2025). Teachers' Growth Mindset, Perceived School Climate, and Perceived Parental Autonomy Support Moderate the Relationship Between Students' Growth