



The role of problem-solving skills and family communication patterns in predicting students' academic self-handicapping

Khadije Fooladi¹, Somaye Karimi², Sajjad Khalafi^{3,*}

¹ Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

² Master's Student in General Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Torbat Jam Branch, Torbat Jam, Iran.

³ Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Aras Campus, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Problem-Solving Skills
Family Communication
Patterns
Academic Self-
Handicapping
Students

Corresponding author:

Sajjad Khalafi

s.khalafi94@ut.ac.ir

Background and Objectives: The school years are a sensitive and pivotal stage of life, and their importance becomes even greater during adolescence. Coping with the changes that occur during this period is often challenging for parents, schools, and students themselves, and it can lead to various difficulties and problems. The aim of the present study was to determine the role of problem-solving skills and family communication patterns in predicting students' academic self-handicapping. **Methods:** The present study method was correlational. The statistical population included all male high school students (second secondary level) in the city of Tehran in the academic year 1404–1405. A total of 384 participants were selected through multi-stage cluster sampling. The instruments used included the Jones and Rodewalt (1982) academic self-handicapping questionnaires, Heppner's problem-solving (1982) and Fitzpatrick and Ritchie's (1994) family communication patterns questionnaires. Pearson correlation test and multiple regression test were used to analyze the data. **Findings:** The results of hypothesis testing showed that problem-solving skills, including the dimensions of problem-solving confidence, approach–avoidance style, and personal control, negatively predicted academic self-handicapping ($P < 0.001$). Among the components of family communication patterns, the conformity dimension was a positive predictor of academic self-handicapping ($P < 0.001$), while the conversation dimension did not have significant predictive power for this variable ($P > 0.05$). **Conclusion:** Given that problem-solving skills and the pattern of conformity in family communication have a predictive role in academic self-handicapping, strengthening these factors can effectively help reduce this phenomenon in students.

Received: 2026-03-11

Reviewed: 2026-05-11

Accepted: 2026-05-12

Published Online: 2025-05-31

Citation (APA): Fooladi, Kh., Karimi, S.S., & Khalafi, S. (2026). The role of problem-solving skills and family communication patterns in predicting students' academic self-handicapping. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*. 6 (1), 96-107.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.22170.1271>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights



دوره ۶، شماره ۱، ۱۴۰۵

پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948



نقش مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

خدیجه فولادی^۱، سمیه سادات کریمی چشمه‌ایلی^۲ و سجاد خلفی^{۳*}

۱. استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۸۱۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام، تربت جام، ایران.

۳. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، پردیس ارس، تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: دوران مدرسه، مقطعی حساس و سرنوشت ساز در زندگی است که اهمیت آن در سنین نوجوانی دوچندان می‌شود. کنار آمدن با تغییرات دوره نوجوانی همواره برای والدین، مدرسه و خود دانش‌آموزان با دشواری‌هایی همراه است و می‌تواند مشکلاتی را به دنبال داشته باشد. هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بود. **روش‌ها:** روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. تعداد ۳۸۴ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی Jones & Rodewalt (1982)، حل مسئله Heppner (1982) و الگوهای ارتباطی خانواده Fitzpatrick & Ritchie (1994) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که مهارت‌های حل مسئله شامل ابعاد اعتماد به حل مسئله، گرایش-اجتناب و کنترل شخصی، خودناتوان‌سازی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند ($P < 0.001$). در میان مؤلفه‌های الگوهای ارتباطی خانواده، بعد همنوایی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی بود ($P < 0.001$)، در حالی که بعد گفت‌و شنود فاقد قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار برای این متغیر بود ($P > 0.05$). **نتیجه‌گیری:** بنابراین می‌توان نتیجه گرفت مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی سازنده خانواده می‌تواند به کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

واژه‌های کلیدی:

مهارت‌های حل مسئله
الگوهای ارتباطی
خانواده
خودناتوان‌سازی
تحصیلی
دانش‌آموزان

نویسنده مسئول:

سجاد خلفی

s.khalafi94@ut.ac.ir



تاریخ انتشار: ۱۴۰۵-۰۳-۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۳۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵-۰۲-۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۰۲

استناد به این مقاله: فولادی، خدیجه؛ کریمی چشمه‌ایلی، سمیه سادات و خلفی، سجاد. (۱۴۰۵). نقش مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم. ۶ (۱)، ۹۶-۱۰۷.

<https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.22170.1271>



نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۴ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان ارکان اصلی سیستم آموزشی، جایگاه ویژه‌ای در تحقق اهداف علمی کشور دارند. بنابراین، حمایت از این گروه نه تنها به ارتقای کیفیت و پویایی آموزش منجر می‌شود، بلکه سلامت کل جامعه را نیز تضمین می‌کند (Jaberansari & Ghasempour, 2023). دوران مدرسه، مقطعی حساس و سرنوشت‌ساز در زندگی است که اهمیت آن در سنین نوجوانی دوچندان می‌شود (Sharafi, 2018). نوجوانی دوره‌ای است که با تحولات سریع زیستی، روانی و اجتماعی همراه است؛ به گونه‌ای که ترشح هورمون‌هایی همچون کورتیزول، استرادیول و تستوسترون به بالاترین سطح رسیده و بر ابعاد عاطفی و رفتاری نوجوانان اثر می‌گذارد (Pileh Kouhi & Parvasi, 2025). کنار آمدن با این تغییرات همواره برای والدین، مدرسه و خود دانش‌آموزان با دشواری‌هایی همراه است و می‌تواند مشکلاتی مانند افت تحصیلی، استرس شدید، و کاهش سطح انگیزه و اعتمادبه‌نفس را به دنبال داشته باشد (Yousefvand et al, 2019). این وضعیت می‌تواند زمینه را برای ناکارآمدی تحصیلی و رفتارهای خودناتوان‌سازی تحصیلی فراهم آورد (Ahmadian et al, 2019).

خودناتوان‌سازی یک مکانیسم دفاعی است که در آن فرد پیش از انجام یک فعالیت، با ایجاد موانع، سعی می‌کند بر اسنادهای خود پس از عملکرد کنترل داشته باشد؛ این رفتار در دو قالب رفتاری و ادعایی بروز می‌کند (Aziz, 2025). خودناتوان‌سازی رفتاری شامل ایجاد موانع عینی برای موفقیت است که احتمال پیروزی را کاهش می‌دهد. در مقابل، نوع ادعایی یا کلامی آن، شامل ابراز مشکلات جسمی یا فشارهای روانی است تا بدین طریق، شکست‌های احتمالی پیش‌رو از پیش توجیه شوند (Ferradás et al, 2017). به عبارت ساده‌تر، خودناتوان‌سازی مجموعه‌ای از فعالیت‌هاست که فرد برای فرار از پیامدهای شکست به کار می‌بندد تا ناکامی‌ها را به عوامل خارجی و موفقیت‌ها را به توانایی‌های فردی نسبت دهد (Ghadampour et al, 2018). این راهبرد دو هدف را دنبال می‌کند: نخست محافظت از خودارزشی فرد در برابر شکست و دوم، برجسته‌تر نشان دادن موفقیت در صورت وقوع (Török & Szabó, 2018). هرچند این رفتار ممکن است در کوتاه‌مدت از فرد محافظت کند، اما در بلندمدت هزینه‌های روانی سنگینی را به همراه دارد (Sabzi et al, 2021). محیط آموزشی با فراهم کردن موقعیت‌هایی که توانایی هوشی دانش‌آموزان را به قضاوت می‌گذارد، بستر بروز این رفتارها را مهیا می‌کند (Dehghani & Hekmatian Fard, 2020). در این شرایط، تقویت مهارت‌های حل مسئله^۲ در دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای عملکرد تحصیلی آنان داشته باشد (Akbari et al, 2023).

یکی از مهارت‌های بنیادین زندگی، توانایی حل مسئله است که به افراد اجازه می‌دهد با اتخاذ رویکردی سازمان‌یافته، مشکلات خود را برطرف کنند. حل مسئله را می‌توان به عنوان شکاف میان وضعیت فعلی و وضعیت مطلوب تعریف کرد (Bartley et al, 2018). این فرآیند نیازمند راهبردهای هدفمند و مشخصی است که معمولاً شامل پنج مرحله کلیدی می‌شود: شناخت وضعیت، تعریف دقیق مسئله، ارائه لیستی از راه‌حل‌های ممکن، انتخاب بهترین گزینه و در نهایت، اجرای راهکار منتخب (Asadi et al, 2021). توانایی حل مسئله برای دانش‌آموزان حیاتی است؛ چرا که کودکان و نوجوانان به دلیل مرحله سنی خاص خود، با چالش‌ها و موقعیت‌های متنوع و جدیدی روبرو هستند. مسائلی که شاید برای یک فرد بالغ قابل حل باشند، ممکن است برای یک نوجوان پیچیده و گیج‌کننده به نظر برسند و نیازمند آموزش مهارت‌های حل مسئله باشند (Karan & Brown, 2021). حل مسئله به عنوان یک مهارت انطباقی و کاربردی، با تقویت اعتمادبه‌نفس و کارایی دانش‌آموزان مرتبط است و بر سازگاری آن‌ها با محیط اطرافشان تأثیر می‌گذارد (Bartley et al, 2018). نتایج پژوهش Akbari et al (2023) نشان داد مهارت‌های حل مسئله توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. علاوه بر این، رابطه مثبت و معناداری میان این مهارت‌ها و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده شده است (Abbasi-Bakhtiari et al, 2024). پژوهش khormaei & zaboli (2018) نیز حاکی از این است که بین مهارت‌های حل مسئله و تمایل به اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، رابطه‌ای منفی و معنادار برقرار است. Babaie et al (2022) نیز در پژوهش خود نشان دادند مهارت‌های حل مسئله توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی در درس ریاضی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی را دارد. برای بهره‌بردن از مهارت‌های حل مسئله، دانش‌آموزان نیاز به منابع آموزشی و حمایتی

1. academic self-handicapping

2. problem solving

دارند. از این رو بر نقش الگوهای ارتباطی خانواده^۱ به عنوان الگویی برای استفاده از مهارت‌های حل مسئله (Delnavaz, 2018) و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی تاکید شده است (Alborzi & Khoshbakht, 2018). مدل الگوی ارتباطی خانواده منعکس‌کننده چگونگی ارتباط والدین با فرزندان می‌باشد که دارای دو بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی است. این ابعاد مشخص می‌کنند تا چه میزان اعضای خانواده از افکار و احساسات خود سخن می‌گویند و آن‌ها را با یکدیگر در میان می‌گذارند (Koerner & Fitzpatrick, 2002). در بعد گفت‌و شنود، همه اعضای خانواده به بحث و تبادل نظر درباره موضوعات گوناگونی تشویق می‌شوند و به‌طور خودانگیخته و پیوسته با یکدیگر تعامل دارند. فرزندان این خانواده‌ها در ارائه نظرات و دیدگاه‌های خود آزاد هستند که این مسئله می‌تواند به رشد شخصی آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های زندگی کمک کند. علاوه بر این، در ارتباطات خود در محیط‌ها و بافت‌های مختلف، شایسته‌تر و انعطاف‌پذیرتر هستند. بعد هم‌نوایی، بر هماهنگی و پیوستگی افراد خانواده اصرار دارد و آن‌ها را در جهت یکسان کردن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید تحت فشار قرار می‌دهد (Koerner et al, 2017). این خانواده‌ها دارای یک ساختار سلسله‌مراتبی هستند که جایگاه هر فرد در این ساختار مشخص و معلوم است و فرزندان از اقتدار والدین خود تبعیت می‌کنند و اغلب در تفسیر و تبیین موقعیت‌ها به والدین خود وابسته‌اند و در نتیجه ممکن است رشد مهارت‌های تصمیم‌گیری آن‌ها محدود شود (Graham et al, 2020). نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که در چارچوب الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت‌و شنود با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای معکوس و معنادار دارد، در حالی که جهت‌گیری هم‌نوایی با این پدیده ارتباطی مستقیم و معنادار نشان می‌دهد (Aziz Mohammadi & Rezaei, 2025; Nikdel & Kohestani, 2017). Zolfaghari, & Demehri (2024) نیز در پژوهش خود نشان دادند جهت‌گیری گفت‌و شنود با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری دارد، اما جهت‌گیری هم‌نوایی در این زمینه ارتباط منفی و معناداری از خود نشان داد. در پژوهش Naderi et al (2018) و Dorrance Hall et al (2020) نیز رابطه مثبت و معنادار جهت‌گیری گفت‌و شنود با خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی و رابطه منفی و معنادار جهت‌گیری هم‌نوایی با متغیرهای ذکر شده تأیید شد. همچنین Yan et al (2026) در پژوهشی نشان دادند روابط منفی والد-فرزند و همچنین احساس طرد شدن از سوی والدین، با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری دارد.

با توجه به آن چه گفته شد، به نظر می‌رسد توانایی حل مسئله و الگوهای ارتباطی سالم و سازنده بین اعضای خانواده، علاوه بر نقش تعیین‌کننده‌ای که در عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند، به کسب شخصیت مستقل، پرتلاش و تاب‌آور در زندگی شخصی و اجتماعی کمک می‌کنند. به همین دلیل شناسایی عوامل مرتبط و پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی تحصیلی اهمیت پیدا کرده و لزوم پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را روشن می‌کند. مطالعه پیشینه پژوهش، نشان‌دهنده این است که نقش متغیرهای حل مسئله و الگوی ارتباطی خانواده در ارتباط با خودناتوان‌سازی تحصیلی بسیار کم مورد توجه قرار گرفته و پژوهش‌های اندکی به رابطه بین متغیرهای ذکر شده پرداخته‌اند. به همین جهت در راستای کاهش خلاء پژوهش در این زمینه پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال بود که: آیا مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده توانایی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را دارند؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی، و از حیث شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ مشغول به تحصیل بودند، به تعداد تقریبی ۱۲۴۵۱۲ نفر تشکیل داد. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ بدین صورت که از بین ۲۲ ناحیه آموزش و پرورش شهر تهران، ۴ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب، سپس از بین دبیرستان‌های هر ناحیه با روش تصادفی ۲ دبیرستان انتخاب شد و نمونه‌های مورد نظر از بین این مدارس انتخاب شدند. با توجه به تعداد جامعه آماری، حجم نمونه در پژوهش حاضر بر اساس جدول مورگان ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. پس از کسب رضایت دانش‌آموزانی که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، پرسشنامه‌ها در حضور آزمون‌گر اجرا شد. معیارهای ورود شامل جنسیت (پسر بودن) و قرار داشتن در بازه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال بود و معیارهای خروج نیز شامل ارائه اطلاعات ناقص یا نامعتبر و انصراف از تکمیل پرسشنامه‌ها بود. کلیه اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، عدم

1. family communication patterns

دریافت هزینه از شرکت کنندگان، محرمانه ماندن اطلاعات و رعایت اصل رازداری در این پژوهش رعایت شد. ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های زیر است:

پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ (SHS): مقیاس خودناتوان‌سازی توسط Jonse & Rhodewalt در سال ۱۹۸۲، مشتمل بر ۲۵ ماده طراحی شده است. نمره‌گذاری در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۰) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده است. دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۲۵ است. نمره بین ۰ تا ۵۰ نشانگر خودناتوان‌سازی پایین، نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰ نشانگر خودناتوان‌سازی متوسط و نمره ۱۰۰ به بالا نشانگر خودناتوان‌سازی بالا در فرد است. همسانی درونی این مقیاس در سطح قابل قبولی است (آلفای ۰/۷۹). پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه برقرار بود و همچنین داده‌های جمع‌آوری شده در نمونه‌های مختلف نشان دهنده روایی همگرا و واگرا است (Jonse & Rhodewalt, 1982). به نقل از (Niknam et al, 2010). در ایران نیز در پژوهش (Niknam et al, 2010) اعتبار این مقیاس به روش همسانی درونی توسط پژوهشگران بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمد. روایی محتوایی هم توسط ۵ کارشناس مورد تایید قرار گرفت.

پرسشنامه حل مسئله^۲ (PSI): این مقیاس توسط Heppner در سال ۱۹۸۲ تهیه و شامل ۳۵ ماده است. این مقیاس شامل سه مؤلفه اعتماد به حل مسائل (PSC) با ۱۱ عبارت (۵-۱۰-۱۱-۱۲-۱۹-۲۳-۲۴-۲۷-۳۳-۳۴-۳۵)، سبک گرایش-اجتناب (AA) با ۱۶ عبارت (۱-۲-۴-۶-۷-۸-۱۳-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۲۰-۲۱-۲۸-۳۰-۳۱) و کنترل شخصی (PC) با ۵ عبارت (۳-۱۴-۲۵-۲۶-۳۲) و عبارات اضافی (۹-۲۲-۲۹) می‌باشد. نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) است. عبارات (۱-۲-۳-۴-۶-۷-۸-۱۱-۱۳-۱۴-۱۵-۱۷-۲۱-۲۵-۲۶-۳۰-۳۲-۳۴) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین ۳۲-۱۹۲ و برای خرده‌مقیاس اعتماد به حل مسئله ۱۱ تا ۶۶، سبک گرایش-اجتناب ۱۶-۹۶، کنترل شخصی ۵-۳۰ می‌باشد و نمره پایین‌تر نشان دهنده توانایی بهتر حل مسئله است. این پرسشنامه همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفایی بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ در خرده‌مقیاس‌های اعتماد به حل مسائل ۰/۸۵، سبک گرایش اجتناب ۰/۸۴ و کنترل شخصی ۰/۷۲ و ۰/۹۰ برای مقیاس کلی دارد (Heppner, 1982؛ به نقل از (Rastgo et al, 2010). همچنین در ایران در پژوهش (Rastgo et al, 2010) پایایی این پرسشنامه براساس دوبار اجرا در فاصله دو هفته بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است.

مقیاس الگوهای ارتباطی خانواده^۳: این مقیاس که توسط Fitzpatrick & Ritchie در سال ۱۹۹۴ ساخته شده است، یک مقیاس خودسنجی است که آزمودنی درجه موافقت و عدم موافقت خود را در دامنه لیکرت پنج درجه‌ای کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) درباره ۲۶ گویه که در زمینه ارتباطات خانواده او هستند، ارائه می‌دهد. این ابزار ابعاد جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی را می‌سنجد، بدین صورت که ۱۱ گویه اول مربوط به بُعد جهت‌گیری هم‌نوایی که حداقل و حداکثر نمره آن به ترتیب، ۱۱ و ۵۵ می‌باشد و ۱۵ گویه بعد مربوط به بُعد جهت‌گیری گفت‌و شنود است که حداقل و حداکثر نمره آن به ترتیب، ۱۵ و ۷۵ می‌باشد. Koerner & Fitzpatrick (2002) پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) این مقیاس را برای بعد گفت‌و شنود ۰/۸۸ و بعد هم‌نوایی را ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای بعد گفت‌و شنود ۰/۸۸ و بعد هم‌نوایی را ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (Ramezani et al, 2019).

در این پژوهش، از روش‌های مختلف آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. از جمله به منظور توصیف داده‌ها از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و برای تحلیل داده‌ها نیز از آزمون همبستگی پیرسون و روش رگرسیون همزمان (استاندارد) استفاده گردید. لازم به ذکر است که کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام پذیرفت.

یافته‌ها

برای توصیف داده‌ها، از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و جهت تحلیل داده‌ها نیز از آزمون همبستگی پیرسون و روش رگرسیون همزمان (استاندارد) استفاده گردید. همچنین داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

1. self-handicapping scales (SHS)

2. problem-solving inventory (PSI)

3. family communication pattern

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
سن	۳۸۴	۱۵/۷۶	۰/۷۷۱

همان طور که در جدول ۱ مشخص است، میانگین سن ۳۸۴ شرکت کننده در پژوهش ۱۵/۷۶ سال است. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای حل مسئله، الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان سازی تحصیلی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
حل مسئله	۳۸۴	۹۵/۴۶	۲۸/۳۷۲
اعتماد به حل مسئله	۳۸۴	۳۴/۳۳	۱۱/۳۵۹
گرایش - اجتناب	۳۸۴	۴۲/۵۳	۱۱/۸۰۱
کنترل شخصی	۳۸۴	۱۸/۱۴	۶/۰۵۲
الگوی ارتباطی خانواده (بعد گفت و شنود)	۳۸۴	۳۳/۶۰	۱۳/۲۰۰
الگوی ارتباطی خانواده (بعد همنوایی)	۳۸۴	۳۳/۱۷	۱۱/۳۵۹
خودناتوان سازی تحصیلی	۳۸۴	۵۶/۳۸	۲۴/۰۹۳

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده با خودناتوان سازی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
اعتماد به حل مسئله	۳۴/۳۳	۱۱/۳۵۹	۱					
گرایش - اجتناب	۴۲/۵۳	۱۱/۸۰۱	**۰/۹۸۵	۱				
کنترل شخصی	۱۸/۱۴	۶/۰۵۲	**۰/۹۸۴	**۰/۹۶۹	۱			
گفت و شنود	۳۳/۶۰	۱۳/۲۰۰	**۰/۸۶۲	**۰/۸۶۷	**۰/۸۲۶	۱		
همنوایی	۳۳/۱۷	۱۱/۳۵۹	**۰/۷۱۲	**۰/۶۶۴	**۰/۷۰۲	**۰/۸۳۴	۱	
خودناتوان سازی تحصیلی	۵۶/۳۸	۲۴/۰۹۳	**۰/۶۴۳	**۰/۶۷۳	**۰/۶۶۴	**۰/۶۸۵	**۰/۶۳۸	۱

همان طور که در جدول ۲ مشخص است، میانگین شرکت کننده در پژوهش حاضر در متغیر حل مسئله ۹۵/۴۶، در متغیر اعتماد به حل مسئله ۳۴/۳۳، در متغیر گرایش - اجتناب ۴۲/۵۳، در متغیر کنترل شخصی ۱۸/۱۴، در متغیر گفت و شنود ۳۳/۶۰، در متغیر همنوایی ۳۳/۱۷ و در متغیر خودناتوان سازی تحصیلی ۵۶/۳۸ است. همان طور که در جدول ۱ قابل مشاهده است، در متغیر حل مسئله؛ بین مؤلفه های اعتماد به حل مسئله، گرایش - اجتناب و کنترل شخصی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی دار وجود دارد ($p < 0/001$). همچنین در متغیر الگوهای ارتباطی خانواده؛ بین بعد گفت و شنود با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی دار و بین بعد همنوایی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($p < 0/001$).

در بررسی پیش فرض های تحلیل رگرسیون، جهت بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به اینکه مقادیر Z محاسبه شده در تمامی متغیرها در سطح $p < 0/05$ معنی دار نبود، این پیش فرض محقق شده است. برای بررسی استقلال باقیمانده ها، از آمار دوربین - واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر با ۲/۰۱۵ بود که بین ۱/۵۰ تا ۲/۵۰ است و این نتیجه نشان می دهد که پیش فرض استقلال باقیمانده ها رعایت شده است و همبستگی چشمگیری بین خطاها وجود ندارد. با توجه به وجود رابطه همبستگی میان حل مسئله و

الگوهای ارتباطی خانواده با خودناتوان سازی تحصیلی و تحقق پیش فرض های تحلیل رگرسیون، می توان جهت تحلیل داده ها از این روش استفاده کرد.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون (مدل همزمان) رابطه حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده با خودناتوان سازی تحصیلی

مدل	R	R ²	R ² اصلاح شده	خطای استاندارد	F	سطح معنی داری
۱	۰/۷۸۶	۰/۶۱۸	۰/۶۱۳	۱۴/۹۹۰	۱۲۲/۲۸۸	۰/۰۰۱

جدول ۲. تحلیل واریانس برای معنی داری معادله رگرسیون

	R	R ²	R ² اصلاح شده	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده	۰/۷۸۶	۰/۶۱۸	۰/۶۱۳	۱۳۷۳۸۲/۹۲۷	۵	۲۷۴۷۶/۵۸۵	۱۲۲/۲۸۸	۰/۰۰۱
				۸۴۹۳۱/۵۶۲	۳۷۸	۲۲۴/۶۸۷		
				۲۲۲۳۱۴/۴۹۰	۳۸۳			

متغیر پیش بین: حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده
متغیر ملاک: خودناتوان سازی تحصیلی

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که متغیرهای مورد مطالعه، حدود ۰/۷۸ با خودناتوان سازی تحصیلی همبستگی دارند و با توجه به ضریب تعیین ($R^2=0/61$) می توان استنباط کرد که این متغیرها قادرند ۶۱ درصد از خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان را به طور معنی دار تبیین کنند ($F=122/288$, $p<0/001$). همچنین نتایج حاصل از جدول نشان می دهد که مدل رگرسیون با مدل نظری برازش مطلوب دارد، چرا که F محاسبه شده (۱۲۲/۲۸۸) در سطح ($p<0/001$) معنی دار است. به عبارتی، متغیرهای پیش بین در قالب مدل رگرسیونی قادرند تغییرات متغیر ملاک را به طور معنی دار تبیین کنند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد متغیرهای پیش بین

مدل	b غیراستاندارد		B استاندارد	t	سطح معنی داری
	ضریب معادله	خطای معیار			
ثابت	-۲۵/۵۵۷	۱۵/۹۳۱	-	-۱/۶۰۴	۰/۱۰۹
اعتماد به حل مسئله	-۵/۶۴۲	۰/۵۷۵	-۲/۶۶۰	-۹/۸۱۶	۰/۰۰۱
گرایش - اجتناب	-۴/۰۴۳	۰/۴۷۴	-۱/۹۸۰	-۸/۵۲۳	۰/۰۰۱
کنترل شخصی	-۳/۹۱۷	۰/۷۵۸	-۰/۹۸۴	-۵/۱۶۹	۰/۰۰۱
گفت و شنود	-۰/۰۶۲	۰/۱۸۴	-۰/۰۳۴	-۰/۳۳۹	۰/۷۳۵
همنوایی	۱/۰۵۷	۰/۱۵۴	۰/۴۹۹	۶/۸۵۵	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد که: اعتماد به حل مسئله قادر است در واحد استاندارد ۲، ($B=-2/660$) از واریانس خودناتوان سازی تحصیلی را به صورت منفی و معنی دار پیش بینی کند، گرایش - اجتناب قادر است در واحد استاندارد ۱، ($B=-1/980$) از واریانس خودناتوان سازی تحصیلی را به صورت منفی و معنی دار پیش بینی کند، کنترل شخصی قادر است در واحد استاندارد ۰/۹۸، ($B=-0/984$) از واریانس خودناتوان سازی تحصیلی را به صورت منفی و معنی دار پیش بینی

کند، هم‌نوايي قادر است در واحد استاندارد ۰/۴۹، $B=0/۴۹۹$) از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را به‌صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی کند، بعد گفت‌و شنود توانایی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی را ندارد ($P>0/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مهارت‌های حل مسئله و الگوهای ارتباطی خانواده در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های حل مسئله، شامل ابعاد اعتماد به حل مسئله، گرایش-اجتناب و کنترل شخصی، رابطه معکوس و معناداری با خودناتوان‌سازی تحصیلی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در این راستا از جمله پژوهش‌های (Babaie et al, 2024; khormaei & zaboli, 2018; Abbasi-Bakhtiari et al, 2022; Akbari et al, 2023) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که؛ مهارت‌های حل مسئله نقش تعیین‌کننده‌ای در نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی دارد. مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی این سازه، یعنی اعتماد به حل مسئله، گرایش-اجتناب از مسئله و کنترل شخصی، هر کدام سازوکارهای شناختی-هیجانی خاصی را در فرآیند خودناتوان‌سازی فعال می‌کنند. افرادی که اعتماد بالایی به توانایی خود در حل مسائل دارند، موقعیت‌های دشوار را تهدیدآمیز نمی‌دانند و کمتر نیازمند راهبردهای دفاعی نظیر اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی هستند که از این نظر با یافته‌های پژوهش khormaei & zaboli (2018) همسو می‌باشد. خودناتوان‌سازی غالباً برای محافظت از تصویر ذهنی فرد به کار می‌رود؛ اما وقتی فرد باور دارد که می‌تواند از عهده مسئله برآید، نیاز به این مکانیزم کاهش می‌یابد. زیرا باور به توانایی فرد در انجام موفقیت‌آمیز وظایف، خودتنظیمی و مقاومت در برابر موانع را افزایش می‌دهد. بنابراین، انتظار می‌رود اعتماد به حل مسئله پیش‌بینی‌کننده منفی خودناتوان‌سازی تحصیلی باشد، زیرا احساس خودکارآمدی شناختی مانع از برانگیختن نگرانی‌های مرتبط با شکست می‌شود، همان‌گونه که با نتایج پژوهش Babaie et al (2022) و Abbasi-Bakhtiari et al (2024) نیز همسو بود. گرایش به رویارویی با مسئله، بخشی از جهت‌گیری انگیزشی فرد را نشان می‌دهد. دانش‌آموزانی که به جای اجتناب، رویکردهای مسئله‌مدارانه اتخاذ می‌کنند، شکست را به تلاش ناکافی نسبت داده و از فرصت‌های یادگیری استقبال می‌کنند؛ درحالی که افراد اجتناب‌گر احتمالاً با به کارگیری راهبردهای دفاعی نظیر تأخیر، بی‌توجهی یا توجیه شکست (خودناتوان‌سازی) تلاش می‌کنند تا از آسیب به خودارزشی جلوگیری نمایند (Abbasi-Bakhtiari et al, 2024). این موضوع با مفهوم "دفاع از خود" که در آن افراد فعالانه موانعی را بر سر راه خود ایجاد می‌کنند تا در صورت شکست، دلیلی جزئی برای آن داشته باشند و از اعتبار خود محافظت کنند، مرتبط است. افراد اجتناب‌گر، به دلیل ترس از قضاوت منفی و حفظ ظاهر، به این راهبردها روی می‌آورند. مهارت کنترل شخصی به‌ویژه در بافت تحصیلی، توانایی مهار واکنش‌های هیجانی، اضطراب یا تکانشگری در فرآیند یادگیری است. فقدان کنترل شخصی می‌تواند منجر به ارزیابی منفی از توانمندی، پریشانی شناختی و استفاده از راهبردهای غیرانطباقی شود (Karan & Brown, 2021). فردی که نمی‌تواند استرس یا افکار منفی را تنظیم کند، به‌صورت ناسازگارانه به خودناتوان‌سازی متوسل می‌شود تا مسئولیت شکست احتمالی را از خود دور نماید. کنترل شخصی بالا، که با تنظیم هیجانی مرتبط است، به فرد اجازه می‌دهد تا هیجانات منفی را مدیریت کرده و از رفتارهای تکانشی و دفاعی که مانع یادگیری مؤثر می‌شوند، جلوگیری کند. این توانایی تنظیم، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با تمرکز بر وظیفه، به جای درگیر شدن با اضطراب، به صورت مؤثرتری عمل کند. در نتیجه، کنترل شخصی بالا، رابطه منفی معناداری با خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد (Török & Szabó, 2018). در مجموع می‌توان گفت در الگوی خودناتوان‌سازی، فرد برای محافظت از تصویر خود در برابر احتمال شکست، از راهبردهایی چون سهل‌انگاری، توجیه، یا کاهش تلاش استفاده می‌کند. اما وقتی دانش‌آموز به توانایی خود برای حل مسئله باور دارد، شکست را تهدید شخصی تلقی نمی‌کند و در نتیجه نیازی به دست‌کاری خودپنداره ندارد. همچنین، گرایش به حل مسئله موجب رویکرد فعال و هدف‌مدار می‌شود و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند و این تبیین همسو با نتایج پژوهش Akbari et al (2023) می‌باشد. در نهایت، ترکیب شناختی (اعتماد) و تنظیم هیجانی (کنترل شخصی) به کاهش خودناتوان‌سازی کمک می‌کند.

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که از میان دو بعد الگوهای ارتباطی خانواده، تنها بعد هم‌نوايي به‌طور مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که بعد گفت‌و شنود توانایی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی را ندارد. این یافته‌ها از جهت تایید توانایی پیش‌بینی بعد هم‌نوايي، با یافته‌های (Aziz Mohammadi & Rezaei,)

2025; Nikdel & Kohestani, 2017; Zolfaghari, & Demehri, 2024; Naderi et al, 2018; Dorrance Hall et al, 2020; Yan et al, 2026) همسو و از لحاظ رد توانایی پیش‌بینی بعد گفت‌وشنود، با این پژوهش‌ها ناهمسو می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که؛ در چارچوب نظری الگوهای ارتباطی خانواده، بعد هم‌نواپی بیانگر میزان تأکید خانواده بر تبعیت، انسجام فکری، و پذیرش دیدگاه‌های والدین است. خانواده‌های با هم‌نواپی بالا معمولاً ساختارهای قدرتی عمودی، تصمیم‌گیری سلسله‌مراتبی و نظام ارزشی مشترکی دارند که بر حفظ یکپارچگی و هماهنگی خانواده تأکید دارد (Koerner & Fitzpatrick, 2002). یافته حاضر، که هم‌نواپی را به عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی معرفی می‌کند، قابل تبیین در پرتو نظریه‌های انگیزش، خودمختاری و تنظیم هیجان است. در خانواده‌های با هم‌نواپی بالا، اطاعت از معیارها و انتظارات والدین بر بیان آزاداندیشه و احساسات ترجیح داده می‌شود. این فرایند، گرچه نظم و کنترل رفتاری را تقویت می‌کند، اما احساس خودمختاری درونی را محدود ساخته و انگیزه فرد را به سمت انطباق با انتظارات بیرونی سوق می‌دهد. این شکاف میان "خواست والدین" و "انگیزش درونی" زمینه مناسبی برای بروز راهبردهای دفاعی مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را فراهم می‌کند تا با توجیه شکست، از پیامدهای هیجانی یا انتظارات بالا بگریزد. این موضوع با مفهوم نظارت روان‌شناختی همخوانی دارد؛ جایی که والدین از راهکارهایی مانند القای احساس گناه، ابراز ناکامی والدین، یا محدود کردن استقلال فرزند برای کنترل رفتار او استفاده می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Aziz Mohammadi & Rezaei, 2025)، (Nikdel & Kohestani, 2017) و (Yan et al, 2026) همسو می‌باشد. در خانواده‌های بسیار هم‌نوا، ارزش فرد اغلب به میزان تبعیت و موفقیت تحصیلی او گره خورده است. چنین نظامی باعث شکل‌گیری «اضطراب عملکردی» و ترس از شکست می‌شود. در پاسخ به این اضطراب، دانش‌آموزان گاه از راهبردهای اجتنابی مانند اهمال‌کاری یا کاهش تلاش استفاده می‌کنند تا اگر شکست رخ داد، بتوانند آن را به عللی خارج از توان خود نسبت دهند. این فرایند دقیقاً همان چرخه خودناتوان‌سازی است که در آن، فرد برای محافظت از خودارزشی، عملاً عملکرد خویش را تضعیف می‌کند. به عبارت دیگر، فشار برای حفظ "تصویر مطلوب" در محیطی که بر تبعیت تأکید دارد، فرد را به سمت کاهش ریسک و اتخاذ رفتارهای محافظه‌کارانه سوق می‌دهد که در نهایت به ضرر خود او تمام می‌شود (Nikdel & Kohestani, 2017). همچنین هم‌نواپی بالا معمولاً با کنترل روان‌شناختی والدین همراه است؛ کنترل‌هایی که با برانگیختن احساس گناه یا شرمساری، آزادی بیان و بازخورد هیجانی سالم را محدود می‌کنند. در نتیجه، فرزند فرصت یادگیری راهبردهای تنظیم شناختی و هیجانی مؤثر و تاب‌آوری خود را از دست می‌دهد، همان‌طور که با نتایج پژوهش‌های (Dorrance Hall et al, 2020) و (Naderi et al, 2018) نیز همسو می‌باشد. این امر در نهایت زمینه‌ساز توسل به مکانیزم‌های دفاعی غیرکارآمد مانند خودناتوان‌سازی می‌گردد. به عبارت دیگر، فشار برای تبعیت از انتظارات والدین و حفظ چهره مطلوب در خانواده، به جای تقویت انگیزش درونی، منجر به راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار و کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی می‌شود. این یافته نیز به نوعی با نتایج پژوهش (Zolfaghari, & Demehri, 2024) همسو می‌باشد. در تبیین عدم پیش‌بینی بعد گفت‌وشنود شاید بتوان گفت که گفت‌وشنود خانواده، بر آزادی بیان، تبادل دیدگاه‌ها و تصمیم‌گیری مشارکتی تأکید دارد (Koerner & Fitzpatrick, 2002). این بعد، که بر اهمیت ابراز عقاید فردی و گفتگو درباره مسائل مختلف، حتی در صورت وجود اختلاف نظر، تأکید دارد، اغلب با رشد شناختی، خودآگاهی و توانایی حل مسئله مرتبط است. با وجود تأثیرات مثبت این ویژگی در رشد شناختی و هیجانی، رابطه آن با خودناتوان‌سازی تحصیلی الزاماً مستقیم نیست. گفت‌وشنود بالا ممکن است منجر به خودابرازی بیش‌تر اما کنترل رفتاری کمتر شود، به‌گونه‌ای که در حوزه عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان آزادی بیش‌تری برای تبیین یا توجیه شکست پیدا می‌کنند. به بیان دقیق‌تر، در فضایی که گفتگوی باز وجود دارد، دانش‌آموز ممکن است احساس راحتی بیشتری برای بیان دلایل شکست خود (حتی غیرواقعی) داشته باشد، زیرا کانال ارتباطی باز است و فوراً با قضاوت منفی مواجه نمی‌شود. این آزادی بیان، اگر با سازوکارهای خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری همراه نباشد، می‌تواند به سهولت به توجیه شکست و در نتیجه خودناتوان‌سازی منجر شود. از این منظر، ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو الزاماً ضمانتی برای کاهش خودناتوان‌سازی نیست، مگر اینکه با سازوکارهای نظارتی و خودتنظیمی همراه شود. بنابراین، گفت‌وشنود بدون ساختار یا کنترل، اثر حفاظتی قابل توجهی در برابر خودناتوان‌سازی ندارد و خودناتوان‌سازی بیش‌تر از نظارت اخلاقی و قواعد رفتاری تأثیرپذیر است تا از باز بودن کانال‌های ارتباطی.

در مجموع بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مهارت‌های حل مسئله نماینده تنظیم درون‌فردی‌اند، در حالی که الگوهای ارتباطی خانواده نشانگر تنظیم برون‌فردی از طریق تعامل اجتماعی‌اند. هر دو نوع تنظیم، در صورتی که بر اعتماد، نظم و مسئولیت‌پذیری استوار باشند، از خودناتوان‌سازی تحصیلی جلوگیری می‌کنند.

این پژوهش به دلیل محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم ساکن شهر تهران، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و جمعیت‌ها نیازمند احتیاط است. همچنین، در این مطالعه متغیرهای میانجی احتمالی که می‌توانند در تبیین یا تسهیل رابطه میان متغیرهای پژوهش نقش داشته باشند، مورد بررسی قرار نگرفتند؛ از این‌رو، یافته‌ها تنها بخشی از واقعیت موجود را بازتاب می‌دهند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در جوامع آماری متنوع‌تر و نیز در سایر شهرها تکرار شود تا امکان مقایسه و تعمیم‌پذیری نتایج با دقت بیشتری فراهم گردد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش متغیرهای واسطه‌ای مانند خودمختاری، خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و حمایت هیجانی والدین که احتمال رابطه بین مهارت‌های حل مسئله و خودناتوان‌سازی تحصیلی را تسهیل می‌کنند را در نظر بگیرند. به سیاستگذاران آموزش و پرورش و مسئولین مدارس پیشنهاد می‌شود با آموزش معلمان جهت تقویت تفکر راه‌حل‌محور و کاهش سرزنش در مواجهه با شکست تحصیلی، به کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. به روان‌شناسان و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود با طراحی کارگاه‌های مهارت حل مسئله، به افزایش اعتماد و کنترل شخصی و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین به روان‌شناسان خانواده و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود با آموزش خانواده‌ها به تعامل‌های سازنده، پذیرش تفاوت دیدگاه‌ها و حمایت نظام‌مند بدون کنترل افراطی، به فرزندان‌شان کمک کنند تا ضمن احترام دیدگاه‌ها، بتوانند استقلال فکری و احساس خودکارآمدی را تجربه کرده و مهارت گفت‌وگوشنود مبتنی بر همدلی را در آنان تقویت کنند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول و دوم مسئول طراحی طرح تحقیق و نگارش مقاله بودند. نویسنده سوم مسئول جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل و رهبری کل فرآیند تحقیق بود. همه نویسندگان نتایج را مورد بحث قرار دادند و نسخه نهایی مقاله را بررسی و تأیید کردند.

تشکر و قدردانی

بدینوسیله مراتب سپاس و قدردانی خود را از همکاری بی‌شائبه کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و همچنین مسئولین گرامی مدارس که در به ثمر رسیدن این تحقیق یاری‌گر ما بودند، اعلام می‌داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- Abbasi-Bakhtiari, R., Bahmani, A., Sanjari, S., & Bahadori Nezhad, F. (2024). Prediction of Academic Self-efficacy based on Problem Solving Skills and Perception of School Atmosphere in Female Students of the First Secondary Level. *Quarterly Journal of New Ideas in Psychology*, 21(25), 1-10. <http://jnip.ir/article-1-1180-fa.html> [In Persian]
- Ahmadian, H., Mirdrikvand, F., & Ghadampour, E. (2019). Developing and Testing the Model of Academic Disability. *Research in Teaching*, 7(2), 213-226. doi: 10.34785/J012.2019.596 [In Persian]
- Akbari, L., Morovat, K., & Torabi, S. S. (2023). The role of academic self-defeating behaviors, test anxiety and social problem-solving skills in predicting the academic progress of high school students. *Rooyesh*. 12(9), 189-198. <http://frooyesh.ir/article-1-4736-fa.html> [In Persian]
- Arzhang, N. (2022). Study of Problem-Solving Skills-based Education and its role in Improving Student Performance. *Second National Conference on Applied Studies in Education Processes*, Bandar Abbas, Iran. <https://civilica.com/doc/1649250/> [In Persian]

- Asadi, N., soltani, A., zeinadini, Z., & manzari tavakoli, A. (2021). Predicting Problem Solving Skills Based on Nurses' Anxiety and Psychological Health. *Nursing Education*, 10 (4), 40-48. <http://jne.ir/article-1-1236-fa.html> [In Persian]
- Aziz Mohammadi, S., & Rezaei, E. (2025). The role of family interaction model and self-determination in predicting academic self-handicapping of students with low academic achievement. *Seventh National Conference on Psychological Studies in the Humanities*, Tehran. <https://civilica.com/doc/2340549> [In Persian]
- Babaie, E., Darvishi, D., YarAhmadi, M., & Golestani Bakht, T. (2022). Role of problem solving skills in predicting mathematical motivation and mathematical self-efficacy in children with Special Math Learning Disabilities. *Empowering Exceptional Children*, 13(1), 16-26. doi: 10.22034/ceciranj.2021.290565.1554 [In Persian]
- Bartley, J. E., Boevig, E. R., Riedel, M. C., Bottenhorn, K. L., Salo, T., Eickhoff, S. B., ... & Laird, A. R. (2018). Meta-analytic evidence for a core problem solving network across multiple representational domains. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 92, 318-337. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.06.009>
- Dehghani, Y., & Hekmatian Fard, S. (2020). Investigation role of educational optimism, metacognitive beliefs and cognitive emotion regulation in prediction of self-handicapping in students with special learning disabilities. *Psychology of Exceptional Individuals*, 10(37), 135-159. <https://doi.org/10.22054/jpe.2020.50285.2112> [In Persian]
- Delnavaz, Z., Alborzi, M., & Khoshbakht, F. (2018). Patterns of Family Communication and Learning Climate with Creative Problem Solving: The Mediating Role of Creative Attitudes. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(57), 45-59. <https://sid.ir/paper/101386/fa> [In Persian]
- Dorrance Hall, E., Scharp, K. M., Sanders, M., & Beaty, L. (2020). Family communication patterns and the mediating effects of support and resilience on students' concerns about college. *Family Relations*, 69(2), 276-291. <https://doi.org/10.1111/fare.12386>
- Ferradás, M. D. M., Freire, C., & Núñez, J. C. (2017). Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. *European journal of psychology of education*, 32, 669-686. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0318-5>
- Ghadampour, E., Yousefvand, M., & Rajabi, H. (2018). The role of academic optimism, meta cognition belief, cognitive emotion regulation in predicting academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 207-240. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3621> [In Persian]
- Graham, E. E., Tang, T., & Mahoney, L. M. (2020). Family matters: A functional model of family communication patterns and political participation. *Communication studies*, 71(2), 262-279. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1726426>
- Jaberansari, M., & Ghasempour, A. (2023). The effect of hidden curriculum on academic enthusiasm and academic vitality with the mediation of self-efficacy in Dehagan students. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 2(2), 22-40. doi: 10.48310/jcdr.2023.2707 [In Persian]
- Karan, E., & Brown, L. (2022). Enhancing Student's Problem-Solving Skills through Project-Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 10(1), 74-87. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v10i1.6887>
- khormaei, F., & zaboli, M. (2018). The prediction of students' academic procrastination based on problem solving styles with mediation academic self-efficacy. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 17-38. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.7437.1200 [In Persian]
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication theory*, 12, 70-91. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x>
- Koerner, A. F., Schrod, P., & Fitzpatrick, M. A. (2017). Family communication patterns theory: A grand theory of family communication. In *Engaging theories in family communication* (pp. 142-153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315204321-13>
- Naderi, H., Khormaei, F., Akbari, A., & Sabri, M. (2018). The causal role of family communication patterns in students' self-efficacy and academic resilience. *Journal of*

- Studies in Learning & Instruction*, 10(1), 94-110. <https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4917> [In Persian]
- Nikdel, F., & Kohestani, Z. (2017). The Mediating Role of Intellectual Beliefs on the Effect of Family Communication Patterns on Academic Self-handicapping. *New Educational Approaches*, 12(1), 130-151. doi: 10.22108/nea.2017.21755 [In Persian]
- Niknam, M., Hosseini, S., & Yazdi, S. M. (2010). The relationship between perfectionistic beliefs and self-defeating behaviors in students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(2), 103-108. [In Persian]
- Pileh Kouhi, E., & Parvazi, S. F. (2025). Effective Strategies for Reducing Adolescent Behavioral Challenges and Enhancing Education Quality: A Practical Guide for Teachers. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 5(1), 124-145. doi: 10.48310/jcdr.2025.18924.1160 [In Persian]
- Ramezani, S. Y. (2023). Studying the Effectiveness of Mindfulness Training based on Cognitive Therapy on Resilience, Self-Regulation and Working Memory of High School Students. *8th National Conference on Modern Research in Educational Sciences and Psychology in Iran*, Tehran, Iran. https://openaccess.ir/c/ctconf8/paper_39995 [In Persian]
- Ramezanzadeh, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A., & Javidi, H. (2019). The Relationship between Dimensions of Family Communication Patterns and Sense of Belonging in School with Academic Resilience with the Mediation of Self-regulation. *Psychological Models and Methods*, 10(37), 225-246. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1398.10.37.13.2> [In Persian]
- Rastgoo, A., Naderi, E., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010). Investigating the effect of Internet information literacy training on the development of students' problem-solving skills. *A New Approach to Educational Management*, 1(4), 1-22. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1389.1.4.1.6> [In Persian]
- Sabzi, N., Masoud Hossein Chari, M., Jowkar, B., & Khormaei, F. (2021). Relationship between Core Self-Evaluation and Academic Self-Handicapping by Mediation of Academic Emotions: Structural Equation Modeling. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(62), 192-208. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.62.14.9> [In Persian]
- Sharafi, M. R. (2018). *The World of Teenagers*. Tehran: Manadi Tarbiat Cultural and Educational Institute. [In Persian]
- Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenská Psychologie*, 62(2), 173-188.
- Yan, C., Qian, M., & Sun, T. (2026). Parental rearing styles and academic self-handicapping among Chinese university students: The mediating role of academic self-efficacy. *Acta Psychologica*, 262, 105997. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105997>
- Yousefvand, M., Ghadampour, E., Sadeghi, M., & Gholamrezaei, S. (2019). Presenting a model of academic resilience based on locus of control (mediated by academic engagement): Application of path analysis. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 12(47), 13-37. <https://doi.org/10.30495/jinev.2019.670500> [In Persian]
- Zolfaghari, H., & Demehri, F. (2024). A Structural Model for Predicting Achievement Motivation Based on Family Communication Patterns in Students with Academic Anxiety with the Mediating Variable of Academic Self-Handicapping in Female Students of the Second Grade of Elementary School. *Research in School and Virtual Learning*, 12(2), 57-66. doi: 10.30473/etl.2024.70932.4184 [In Persian]