

Academic Stress as a Mediator Between Perceived Interparental Conflict and Perceived Stress in Adolescents

Seddiqeh Yaghoubi Sangani^{*1}

1. Graduated in Personality Psychology, Payame Noor University, Garmsar, Iran

Abstract

Background and Prepose : Adolescence is a critical developmental period accompanied by familial, social, and academic pressures. Interparental conflict and academic stress may be associated with increased stress among adolescents. The present study aimed to examine the relationships between perceived interparental conflict, academic stress, and perceived stress, as well as the mediating role of academic stress in the relationship between perceived interparental conflict and perceived stress.

Method: This study employed a cross-sectional descriptive-correlational design. The study population consisted of students aged 13 to 17 years in Taybad during the second semester of the 2024–2025 academic year. Convenience sampling was used to recruit 400 students. The instruments included the Children's Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC), the Academic Stress Scale, and the Perceived Stress Scale (PSS-10). Data were analyzed using SPSS version 27, Pearson's correlation coefficient, and PROCESS Model 4. Age and gender were entered into the model as control variables, and the indirect effect was examined using 5,000 bootstrap resamples.

Results: Perceived interparental conflict was positively and significantly associated with both academic stress and perceived stress. Academic stress was also positively and significantly associated with perceived stress. The direct effect of interparental conflict on perceived stress and its indirect effect through academic stress were both statistically significant.

Conclusion: Academic stress partially mediated the relationship between perceived interparental conflict and perceived stress. Given the cross-sectional nature of the study, the findings indicate statistical associations and should not be interpreted as evidence of causal relationships.

Article Info

Keywords :

Perceived interparental conflict; academic stress; perceived stress; adolescents

Received: 2026/08/31

Accepted: 2026/09/27

Available: 2026/10/12

Author Address: Seddiqeh Yaghoubi Sangani, Graduated in Personality Psychology, Payame Noor University, Garmsar, Iran

Author E-mail: sedsangani68@Gmail.com

نقش میانجی استرس تحصیلی در رابطه بین تعارض ادراک شده بین والدین و استرس ادراک شده در نوجوانان

صدیقه یعقوبی سنگانی*

۱. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی شخصیت، دانشگاه پیام‌نور، گرمسار، ایران

زمینه و هدف: نوجوانی دوره‌ای مهم از تحول است که با فشارهای خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی همراه است. تعارض بین والدین و فشارهای تحصیلی می‌تواند با افزایش استرس نوجوانان همراه باشند. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ادراک تعارض بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده و نقش میانجی استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده انجام شد.

روش: پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی با طرح مقطعی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۷ ساله شهر تایباد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد و شامل ۴۰۰ دانش‌آموز بود. ابزارها شامل مقیاس ادراک تعارض بین والدین - نسخه کودکان (CPIC)، مقیاس استرس تحصیلی و مقیاس استرس ادراک شده (PSS-10) بود. داده‌ها با SPSS نسخه ۲۷ و همبستگی پیرسون و مدل PROCESS ۴ تحلیل شدند. سن و جنسیت به‌عنوان متغیرهای کنترل وارد مدل شدند و اثر غیرمستقیم با ۵۰۰۰ بازنمونه‌گیری بوت‌استرپ بررسی شد.

یافته‌ها: ادراک تعارض بین والدین با استرس تحصیلی و استرس ادراک شده و همچنین استرس تحصیلی با استرس ادراک شده رابطه مثبت و معنادار داشتند. اثر مستقیم تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده و اثر غیرمستقیم آن از طریق استرس تحصیلی نیز معنادار بود.

نتیجه‌گیری: استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده نقش میانجی جزئی داشت. با توجه به مقطعی بودن پژوهش، یافته‌ها بیانگر روابط آماری هستند و نباید به‌عنوان روابط علی تفسیر شوند.

چکیده

کلیدواژه‌ها:

ادراک تعارض بین والدین، استرس تحصیلی، استرس ادراک شده، نوجوانان

تاریخ دریافت مقاله : ۱۴۰۵/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش : ۱۴۰۵/۰۷/۰۵

تاریخ انتشار : ۱۴۰۵/۰۷/۲۰

مشخصات مقاله

* نویسنده مسئول : صدیقه یعقوبی سنگانی، کارشناسی ارشد، روان‌شناسی شخصیت، دانشگاه پیام‌نور، گرمسار، ایران

رایانامه : sedsangani68@Gmail.com

مقدمه

نوجوانی یکی از دوره‌های مهم تحول انسان است که با تغییرات گسترده زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی همراه است. در این دوره، نوجوانان علاوه بر سازگاری با تغییرات ناشی از بلوغ، با تکالیف رشدی مهمی مانند شکل‌گیری هویت، افزایش استقلال، گسترش روابط با همسالان و مواجهه با انتظارات تحصیلی و اجتماعی روبه‌رو می‌شوند (استینبرگ^۱، ۲۰۱۴). اهمیت این دوره از نظر سلامت روان نیز با شواهد مربوط به آغاز زود هنگام بسیاری از اختلالات روانی برجسته می‌شود. در مطالعه ملی کسلر^۲ و همکاران (۲۰۰۵)، حدود نیمی از موارد مادام‌العمر اختلالات روانی تا ۱۴ سالگی و حدود سه چهارم آن‌ها تا ۲۴ سالگی آغاز شده بودند.

در این میان، استرس ادراک شده به ارزیابی فرد از میزان غیرقابل کنترل، پیش‌بینی‌ناپذیر یا بیش از ظرفیت بودن شرایط زندگی اشاره دارد و بیش از آنکه صرفاً به وجود رویدادهای تنش‌زا وابسته باشد، به نحوه ارزیابی فرد از موقعیت و منابع مقابله‌ای خود مربوط است (کوهن^۳ و همکاران، ۱۹۸۳؛ لازاروس و فولکمن^۴، ۱۹۸۴). بنابراین، بررسی عوامل مرتبط با استرس ادراک شده در نوجوانان، به‌ویژه عوامل موجود در محیط خانواده و مدرسه، از اهمیت برخوردار است.

خانواده یکی از مهم‌ترین بافت‌های اجتماعی در رشد و سازگاری نوجوانان است. در این میان، تعارض بین والدین می‌تواند از طریق ایجاد احساس ناامنی، تهدید و نگرانی درباره ثبات روابط خانوادگی، بر تجربه هیجانی و سازشی فرزندان اثر بگذارد (هارولد و سلرز^۵، ۲۰۱۸). بر اساس چارچوب شناختی - بافتی تعارض زناشویی، واکنش فرزندان به تعارض والدین تا حد زیادی به نحوه ارزیابی آنان از معنا، تهدید و پیامدهای تعارض بستگی دارد؛ بنابراین، صرف وقوع تعارض الزاماً پیامد یکسانی برای همه کودکان و نوجوانان ندارد و ادراک و تفسیر آنان از تعارض اهمیت اساسی دارد (گریچ و فینچام^۶، ۱۹۹۰؛ گریچ و همکاران، ۲۰۰۰؛ گریچ و همکاران، ۲۰۰۳).

یکی دیگر از چارچوب‌های نظری مهم در تبیین پیامدهای تعارض بین والدین، نظریه امنیت هیجانی است. بر اساس این نظریه، مواجهه مکرر با تعارض بین والدین می‌تواند احساس امنیت هیجانی فرزندان را تضعیف کند و موجب افزایش واکنش‌پذیری هیجانی، نگرانی و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد شود؛ این فرایندها نیز می‌توانند با مشکلات سازشی و روان‌شناختی در مراحل بعدی رشد ارتباط داشته باشند (دیویز و

کامینگز^۷، ۱۹۹۴؛ دیویز و همکاران، ۲۰۰۲؛ کامینگز و همکاران، ۲۰۰۳). شواهد طولی نیز نشان داده‌اند که تعارض بین والدین می‌تواند از طریق افزایش ناامنی هیجانی با مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی در دوره نوجوانی ارتباط داشته باشد (کامینگز و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، پژوهش‌های طولی نشان داده‌اند که افزایش تعارض بین والدین با افزایش ناامنی هیجانی نوجوانان و متعاقب آن با افزایش مشکلات روان‌شناختی ارتباط دارد (دیویز و همکاران، ۲۰۱۴).

در کنار محیط خانواده، مدرسه نیز یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تجربه استرس در نوجوانی است. استرس تحصیلی به فشار و تنش اشاره دارد که در ارتباط با الزامات و انتظارات تحصیلی تجربه می‌شود و می‌تواند حوزه‌هایی مانند فشار برای مطالعه، حجم تکالیف، نگرانی درباره نمرات، انتظارات از عملکرد تحصیلی و احساس ناتوانی در مواجهه با الزامات تحصیلی را دربرگیرد (سان^۸ و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که استرس تحصیلی در نوجوانان می‌تواند شامل مؤلفه‌هایی مانند بار تحصیلی، انتظارات بیرونی و انتظارات فرد از خود باشد و با استرس ادراک شده در زندگی ارتباط داشته باشد (هوانگ^۹ و همکاران، ۲۰۲۶). در یک نمونه ۹۰۳ نفری از نوجوانان مدارس متوسطه، هوانگ و همکاران نشان دادند که ابعاد مختلف استرس تحصیلی با استرس ادراک شده زندگی ارتباط دارند.

از سوی دیگر، شواهد موجود نشان می‌دهد که عوامل خانوادگی می‌توانند با تجربه فشارها و مشکلات مرتبط با مدرسه نیز ارتباط داشته باشند. برای مثال، گتکوا و لاتسینووا^{۱۰} (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای درباره دانش‌آموزان دبیرستانی، رابطه تعارض بین والدین و استرس مدرسه را بررسی کردند و برخی ابعاد ارزیابی تهدید ناشی از تعارض را با استرس عمومی مدرسه مرتبط یافتند. همچنین، در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان دوره متوسطه، تعارض خانوادگی با فرسودگی تحصیلی ارتباط مثبت داشت که نشان می‌دهد شرایط نامطلوب خانواده ممکن است با پیامدهای منفی مرتبط با عملکرد و تجربه تحصیلی نوجوانان همراه باشد (لیو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰).

از منظر نظری، می‌توان ارتباط میان تعارض بین والدین و استرس تحصیلی را با توجه به فرایندهای ارزیابی و انتقال فشار میان بافت‌های زندگی توضیح داد. نوجوانی که تعارض والدین را تهدیدکننده ثبات خانواده ادراک می‌کند، ممکن است بخشی از منابع شناختی و هیجانی

7-Davies & Cummings

8-Sun

9-Huang

10-Kotková & Lacinová

11-Luo

1-Steinberg

2-Kessler

3-Cohen

4-Lazarus & Folkman

5-Harold & Sellers

6-Grych & Fincham

خود را صرف نگرانی، پایش تعارض و سازگاری با شرایط خانوادگی کند. در چنین شرایطی، الزامات تحصیلی ممکن است دشوارتر یا تهدیدکننده تر ارزیابی شوند. این تبیین با دیدگاه شناختی - تعاملی استرس همخوان است که بر نقش ارزیابی فرد از فشارهای محیطی و منابع مقابله‌ای در شکل‌گیری تجربه استرس تأکید دارد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). بنابراین، تعارض بین والدین ممکن است نه تنها به عنوان یک عامل خانوادگی مرتبط با استرس، بلکه به عنوان عاملی مرتبط با نحوه تجربه و ارزیابی فشارهای تحصیلی نوجوانان در نظر گرفته شود.

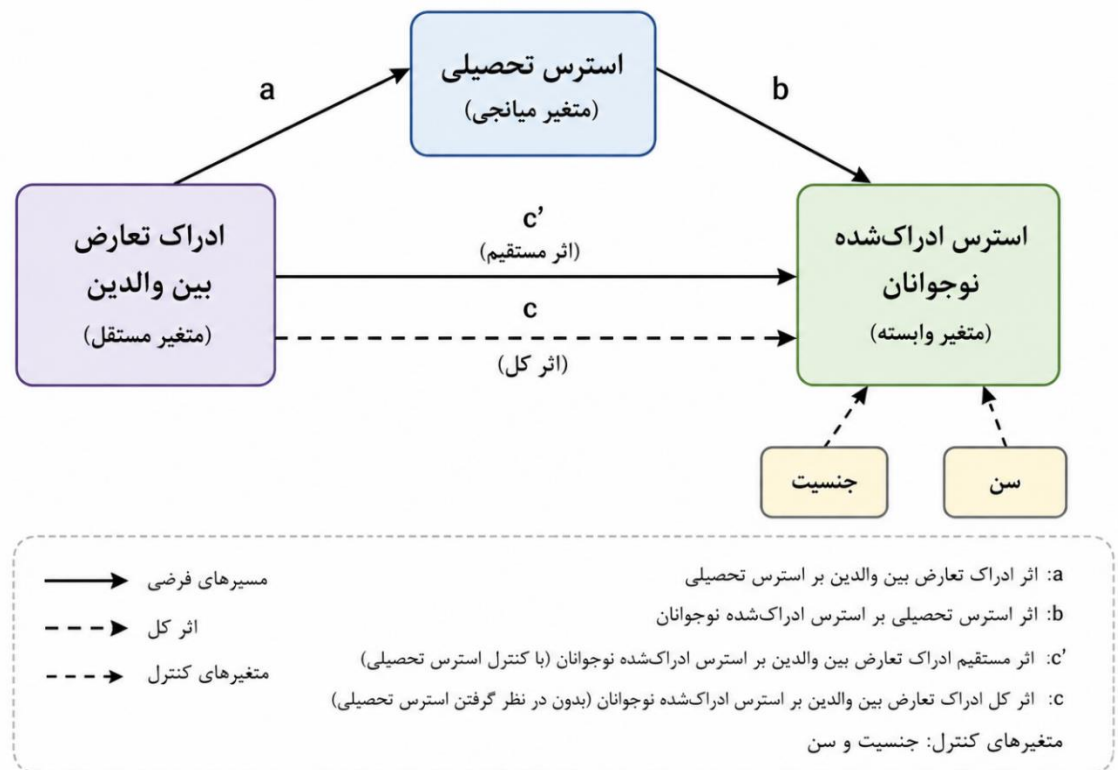
استرس تحصیلی نیز می‌تواند با استرس ادراک شده نوجوانان ارتباط داشته باشد. بر اساس نظریه تعاملی استرس و مقابله، تجربه استرس به نحوه ارزیابی فرد از الزامات محیطی و منابع در دسترس برای مقابله با آنها وابسته است؛ به گونه‌ای که هنگامی که فرد یک موقعیت را تهدیدکننده یا فراتر از منابع مقابله‌ای خود ارزیابی می‌کند، احتمال تجربه استرس افزایش می‌یابد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). از این منظر، الزامات و فشارهای تحصیلی می‌توانند در صورتی که فراتر از منابع ادراک شده نوجوان برای مقابله ارزیابی شوند، با تجربه استرس همراه شوند. شواهد تجربی نیز وجود ارتباط میان استرس تحصیلی و پریشانی روان‌شناختی یا استرس ادراک شده را در نوجوانان نشان داده‌اند (علی^۱ و همکاران، ۲۰۱۹؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۲۶). و یافته‌های جدید هوانگ و همکاران (۲۰۲۶) نشان می‌دهد که ابعاد استرس تحصیلی با استرس ادراک شده زندگی ارتباط دارند؛ بنابراین، فشارهای تحصیلی می‌توانند یکی از زمینه‌های مهم مرتبط با تجربه کلی استرس در نوجوانان باشند. بر اساس مجموعه این مبانی نظری و شواهد تجربی، می‌توان یک مسیر آماری احتمالی را در نظر گرفت که در آن تعارض ادراک شده بین والدین با افزایش استرس تحصیلی همراه باشد و استرس تحصیلی نیز با افزایش استرس ادراک شده ارتباط داشته باشد. در این چارچوب، استرس تحصیلی می‌تواند به عنوان یک متغیر واسطه‌ای احتمالی در ارتباط بین تعارض ادراک شده بین والدین و استرس ادراک شده نوجوانان بررسی شود. به بیان دیگر، اگر نوجوانانی که تعارض بیشتری میان والدین خود ادراک می‌کنند، استرس تحصیلی بیشتری نیز تجربه کنند و استرس تحصیلی با استرس ادراک شده ارتباط داشته باشد، می‌توان بررسی کرد

که آیا بخشی از ارتباط میان تعارض بین والدین و استرس ادراک شده از طریق استرس تحصیلی تبیین می‌شود یا خیر. اهمیت پژوهش حاضر از این جهت است که تعارض بین والدین و استرس تحصیلی را در دو بافت متفاوت اما مرتبط با زندگی نوجوانان، یعنی خانواده و مدرسه، در ارتباط با یک شاخص کلی تر از تجربه استرس بررسی می‌کند. مطالعات پیشین نشان داده‌اند که تعارض خانوادگی با پیامدهای روان‌شناختی نوجوانان ارتباط دارد و پژوهش‌های دیگری نیز نقش استرس‌های تحصیلی و مدرسه‌ای را در سازگاری نوجوانان بررسی کرده‌اند؛ با این حال، بررسی هم‌زمان تعارض ادراک شده بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده در قالب یک مدل میانجی می‌تواند به روشن‌تر شدن ارتباط میان این دو زمینه مهم زندگی نوجوانان کمک کند. از نظر کاربردی نیز، شناسایی ارتباط میان این متغیرها می‌تواند به پژوهشگران و متخصصان کمک کند تا در طراحی برنامه‌های پیشگیرانه و مداخلات روان‌شناختی، هم‌زمان به عوامل خانوادگی و فشارهای تحصیلی توجه کنند.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر از طرح توصیفی - همبستگی و داده‌های مقطعی استفاده می‌کند، آزمون میانجی‌گری در این مطالعه باید به عنوان بررسی یک الگوی آماری از ارتباط بین متغیرها تفسیر شود و نه شواهدی برای وجود یک مسیر علی قطعی.

با توجه به پیشینه نظری و پژوهشی بیان شده درباره روابط ادراک تعارض بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده می‌توان مدلی مانند شکل ۱ تدوین کرد و آن را مورد آزمون قرار داد. در این پژوهش فرض می‌شود:

۱. بین ادراک تعارض بین والدین و استرس تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۲. بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۳. بین استرس تحصیلی و استرس ادراک شده رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۴. ادراک تعارض بین والدین از طریق استرس تحصیلی، اثر غیرمستقیم و معناداری بر استرس ادراک شده دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی با طرح مقطعی بود و با هدف بررسی روابط بین ادراک تعارض بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده در نوجوانان انجام شد. در این طرح، متغیرهای پژوهش در یک مقطع زمانی مورد سنجش قرار گرفتند و روابط آماری میان آنها بررسی شد. با توجه به ماهیت مقطعی پژوهش، یافته‌ها در چارچوب روابط آماری تفسیر شدند و استنباط علی از آنها مدنظر نبود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۷ ساله مشغول به تحصیل در مدارس شهر تایباد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. به منظور افزایش تنوع نمونه و پوشش دانش‌آموزان مدارس واقع در مناطق مختلف شهر، هشت مدرسه با هماهنگی اداره آموزش و پرورش انتخاب شدند. در مجموع، ۴۰۰ دانش‌آموز پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند. پس از بررسی اولیه داده‌ها، ۲۱ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن پاسخ‌ها از تحلیل حذف شد و در نهایت، داده‌های ۳۷۹ دانش‌آموز برای تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت. از این تعداد، ۲۵۸ نفر (۶۸/۱ درصد) دختر و ۱۲۱ نفر (۳۱/۹ درصد) پسر بودند.

دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۳ تا ۱۷ سال بود. ۸۸ نفر (۲۳/۳ درصد) در پایه هفتم، ۵۰ نفر (۱۳/۲ درصد) در پایه هشتم، ۸۲ نفر (۲۱/۷ درصد) در پایه نهم، ۶۶ نفر (۱۷/۵ درصد) در پایه دهم و ۹۲ نفر (۲۴/۳ درصد) در پایه یازدهم مشغول به تحصیل بودند.

روش اجرا

به منظور جمع‌آوری داده‌های این پژوهش، پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش، هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس انجام گرفت. داده‌های پژوهش در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ جمع‌آوری شد. پژوهشگر با حضور در مدارس و با همکاری مشاوران مدارس، پرسشنامه‌های پژوهش را به صورت حضوری در اختیار دانش‌آموزان قرار داد. پرسشنامه‌ها به صورت فردی تکمیل شدند و فرایند پاسخ‌گویی در ساعات آموزشی انجام گرفت و تکمیل مجموعه پرسشنامه‌ها به طور متوسط حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه زمان برد.

پیش از اجرای پژوهش، هدف مطالعه و نحوه مشارکت برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه و موافقت دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش اخذ شد. در ابتدای پرسشنامه نیز اطلاعات لازم درباره هدف پژوهش، نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها، داوطلبانه بودن مشارکت و نحوه استفاده از داده‌ها ارائه شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری شده به صورت محرمانه و ناشناس نگهداری خواهد شد و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. همچنین به آنان اطلاع داده شد که مشارکت در پژوهش داوطلبانه است.

و می‌توانند در هر مرحله، بدون هیچ‌گونه پیامدی، از ادامه مشارکت انصراف دهند. برای شرکت در پژوهش هیچ‌گونه پاداش یا مشوقی در نظر گرفته نشد. در تمامی مراحل اجرای پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط با محرمانگی اطلاعات، ناشناس بودن پاسخ‌ها، مشارکت داوطلبانه و رعایت حقوق شرکت‌کنندگان رعایت شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس ادراک کودک از تعارض بین والدین^۱ (CPIC): برای سنجش ادراک نوجوانان از تعارض بین والدین، از مقیاس ادراک کودک از تعارض بین والدین (CPIC) استفاده شد. این مقیاس توسط گریچ و همکاران (۱۹۹۲) با هدف ارزیابی دیدگاه کودکان درباره ابعاد مختلف تعارض بین والدین تدوین شد. نسخه اولیه این ابزار شامل ۴۸ گویه بود و ابعادی از جمله ویژگی‌های تعارض، تهدید و خودسرزنی را مورد ارزیابی قرار می‌داد. در مطالعه اصلی، این مقیاس در دو نمونه از کودکان ۹ تا ۱۲ ساله بررسی شد و شواهد قابل قبولی از همسانی درونی، پایایی بازآزمایی و روایی برخی از خرده‌مقیاس‌ها به دست آمد. در پژوهش حاضر، از نسخه ۳۸ گویه‌ای استفاده شد که بر اساس بررسی ساختار عاملی CPIC توسط نیگ^۲ و همکاران استخراج شده است. این پژوهش با بررسی داده‌های مربوط به کودکان و نوجوانان ۶ تا ۱۸ ساله، ساختار چهارعاملی قابل تفسیری را شناسایی و در نمونه مستقل تأیید کرد. چهار عامل این نسخه شامل ویژگی‌های تعارض، تهدید، خودسرزنی و درگیری/ثبات تعارض است (نیگ و همکاران، ۲۰۰۹). پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس سه‌درجه‌ای انجام می‌شود و پاسخ‌ها به صورت «نادرست» با نمره ۰، «تا حدودی درست» با نمره ۱ و «درست» با نمره ۲ کدگذاری می‌شوند. نمره بالاتر نشان‌دهنده ادراک بیشتر از ویژگی‌های منفی و تنش‌زای تعارض بین والدین است. در نسخه مورد استفاده، ۱۰ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

در ایران نیز صلواتی و شکری (۱۳۹۴) ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه کودکان مقیاس ادراک تعارض بین والدین (CPIC-Y) را بررسی کردند و شواهدی از روایی همگرا و همسانی درونی مناسب گزارش نمودند. در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس در پژوهش مربوطه ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، برای بررسی همسانی درونی مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای چهار خرده‌مقیاس ابعاد تعارض، تهدید، مثلث‌سازی و سرزنش خود به ترتیب ۰/۷۴۳، ۰/۸۲۷، ۰/۸۸۳ و ۰/۶۴۳ و برای کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار در نمونه مورد مطالعه است.

مقیاس استرس تحصیلی نوجوانان^۳ (ESSA): برای سنجش استرس تحصیلی نوجوانان، از مقیاس استرس تحصیلی نوجوانان (ESSA) استفاده شد که توسط سان و همکاران تدوین و اعتباریابی شده است. نسخه نهایی این مقیاس شامل ۱۶ گویه و پنج بعد شامل فشار ناشی از مطالعه، حجم کار تحصیلی، نگرانی درباره نمرات، انتظارات از خود و نومیدی است. در مطالعه اصلی، این پنج عامل در مجموع حدود ۶۴ درصد از واریانس گویه‌ها را تبیین کردند و تحلیل عاملی تأییدی نیز از ساختار پیشنهادی حمایت کرد. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر استرس تحصیلی است. در مطالعه اصلی، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۱ گزارش شد (سان و همکاران، ۲۰۱۱). در مطالعه اکبری و همکاران (۲۰۱۸)، ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس استرس تحصیلی در نمونه‌ای شامل ۳۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی بررسی شد. در ساختار این مطالعه، دو بعد «حجم کار» و «فشار ناشی از مطالعه» در یک عامل ادغام شدند و در نتیجه، چهار عامل شامل حجم کار و فشار ناشی از مطالعه، انتظار از خود، نگرانی درباره نمرات و نومیدی به دست آمدند. ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ برای حجم کار و فشار ناشی از مطالعه، ۰/۶۶ برای انتظار از خود، ۰/۶۳ برای نگرانی درباره نمرات، ۰/۷۱ برای نومیدی و ۰/۸۰ برای کل مقیاس گزارش کردند. نویسندگان بر اساس این یافته‌ها، پایایی و روایی مقیاس را در نمونه دانش‌آموزان ایرانی قابل قبول گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های حجم کار و فشار ناشی از مطالعه، نومیدی، انتظار از خود و نگرانی درباره نمرات به ترتیب ۰/۷۲۰، ۰/۶۶۵، ۰/۷۴۵، ۰/۶۵۳ و ۰/۶۵۳ به دست آمد. در مجموع، ضریب آلفای کل مقیاس در پژوهش حاضر نشان‌دهنده همسانی درونی قابل قبول ابزار در نمونه مورد مطالعه است؛ با این حال، ضریب ۰/۶۱۰ برای خرده‌مقیاس حجم کار و فشار ناشی از مطالعه پایین‌تر از سایر خرده‌مقیاس‌ها بوده و باید با احتیاط تفسیر شود.

مقیاس استرس ادراک شده^۴ (PSS-10): برای سنجش استرس ادراک شده، از نسخه ۱۰ گویه‌ای مقیاس استرس ادراک شده استفاده شد. مقیاس استرس ادراک شده در ابتدا توسط کوهن و همکاران در قالب نسخه ۱۴ گویه‌ای تدوین شد و با هدف سنجش میزان ارزیابی فرد از استرس‌زا بودن شرایط زندگی طراحی شده است (کوهن و همکاران،

یافته ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. برای متغیرهای اصلی پژوهش، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی محاسبه شد. مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرهای اصلی در محدوده قابل قبول قرار داشتند و از این نظر، استفاده از روش‌های آماری پارامتریک برای بررسی روابط بین متغیرها مناسب بود.

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که ادراک تعارض بین والدین با استرس تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد ($r = 0.25$, $p < 0.001$). همچنین، ادراک تعارض بین والدین با استرس ادراک شده رابطه مثبت و معناداری نشان داد ($r = 0.43$, $p < 0.001$). افزون بر این، بین استرس تحصیلی و استرس ادراک شده نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ($r = 0.47$, $p < 0.001$).

بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که سن با هیچ‌یک از متغیرهای اصلی پژوهش رابطه معناداری نداشت. همچنین، با توجه به کدگذاری جنسیت (۱ = دختر و ۲ = پسر)، جنسیت با استرس تحصیلی رابطه منفی و معناداری داشت ($r = -0.17$, $p = 0.001$) و با استرس ادراک شده نیز رابطه منفی و معناداری نشان داد ($r = -0.24$, $p < 0.001$). رابطه جنسیت با ادراک تعارض بین والدین معنادار نبود ($r = -0.09$, $p = 0.091$).

۱۹۸۳). نسخه ۱۰ گویه‌ای، یکی از نسخه‌های کوتاه‌تر این مقیاس است که ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی از خود نشان داده است (لی، ۲۰۱۲). گویه‌های $PSS-10$ بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۴ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. در این نسخه، گویه‌های ۴، ۵، ۷ و ۸ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره کل از ۰ تا ۴۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر استرس ادراک شده است. مرور مطالعات روان‌سنجی نشان داده است که آلفای کرونباخ $PSS-10$ در مطالعات مختلف در دامنه‌ای حدود ۰.۷۸ تا ۰.۹۱ قرار داشته است. در ایران نیز شواهدی درباره ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی $PSS-10$ گزارش شده است. شریف‌نیا و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای بر روی ۴۰۰ بیمار ایرانی پس از جراحی، ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی $PSS-10$ را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی از ساختار دو عاملی مقیاس حمایت کرد و شاخص‌های پایایی و روایی سازه نیز در سطح قابل قبول گزارش شدند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰.۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار در نمونه مورد مطالعه است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	۱	۲	۳
۱. ادراک تعارض بین والدین	۷۶.۴۷	۱۴.۳۲	۰.۹۴۴	۰.۴۵۷	۱		
۲. استرس تحصیلی	۵۴.۰۳	۹.۱۲	۰.۴۵۰-	۰.۲۴۴	۰.۲۴۶	۱	
۳. استرس ادراک شده	۳۱.۴۱	۷.۱۲	۰.۰۲۰	۰.۲۳۲-	۰.۴۲۵	۰.۴۷۳	۱
۴. سن	—	—	—	—	۰.۰۳۶	۰.۰۰۶	۰.۰۱-
۵. جنسیت	—	—	—	—	۰.۰۰۸-	۰.۰۱۶-	۰.۰۲۳-
					۷	۹	۹

PROCESS نسخه ۴.۰۲ (Hayes, 2022) با کنترل متغیرهای سن و جنسیت استفاده شد. در این مدل، ادراک تعارض بین والدین به‌عنوان

آزمون مدل میانجی‌گری

به‌منظور بررسی نقش میانجی استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده، از مدل ۴ ماکروی

متغیر پیش‌بین، استرس تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی و استرس ادراک شده به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند.

نتایج تحلیل میانجی‌گری در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان داد که ادراک تعارض بین والدین به‌طور مثبت و معناداری استرس تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta = 0.23$, $t = 4.68$, $p < 0.001$). همچنین، استرس تحصیلی به‌طور مثبت و معناداری استرس ادراک شده را پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.37$, $t = 8.47$, $p < 0.001$). اثر مستقیم ادراک تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده، پس از ورود استرس تحصیلی به مدل، همچنان مثبت و معنادار باقی ماند (β)

همچنین، اثر کل ادراک تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.41$, $t = 8.92$, $p < 0.001$). در مجموع، یافته‌ها نشان دادند که استرس تحصیلی در رابطه آماری بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده دارای اثر غیرمستقیم معنادار است، در حالی که اثر مستقیم ادراک تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده نیز پس از ورود متغیر میانجی همچنان معنادار باقی می‌ماند.

جدول ۲. نتایج تحلیل میانجی‌گری استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده

مسیر	B	SE	β	t	p
ادراک تعارض بین والدین → استرس تحصیلی (a)	۰.۱۴۸۳	۰.۰۳۱۷	۰.۲۳۲۸	۴.۶۸۴	۰.۰۰۰ <
استرس تحصیلی → استرس ادراک شده (b)	۰.۲۸۸۴	۰.۰۳۴۰	۰.۳۶۹۴	۸.۴۷۱	۰.۰۰۰ <
اثر مستقیم: (c') ادراک تعارض بین والدین → استرس ادراک شده	۰.۱۶۰۱	۰.۰۲۱۵	۰.۳۲۱۹	۷.۴۵۷	۰.۰۰۰ <
اثر کل: (c) ادراک تعارض بین والدین → استرس ادراک شده	۰.۲۰۲۹	۰.۰۲۲۸	۰.۴۰۷۹	۸.۹۱۷	۰.۰۰۰ <

اثر غیرمستقیم

مسیر	β استاندارد د	BootS E	BootLL CI	BootUL CI
ادراک تعارض بین والدین → استرس تحصیلی → استرس ادراک شده	0.086	۰.۰۱۰۲	۰.۰۲۳۹	۰.۰۶۳۳

یادداشت. در این تحلیل، سن و جنسیت به‌عنوان متغیرهای کنترل وارد مدل شدند. اثر غیرمستقیم با استفاده از روش بوت‌استرپ و ۵۰۰۰ باز نمونه‌گیری برآورد شد. فاصله اطمینان بوت‌استرپ ۹۵ درصد برای اثر

غیرمستقیم از ۰.۰۲۳۹ تا ۰.۰۶۳۳ بود و از آنجا که این فاصله شامل صفر نبود، اثر غیرمستقیم معنادار تلقی شد.

همسو است. برای مثال، کوتکوا و لاپینووا (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۵ تا ۱۸ ساله، به‌طور مستقیم رابطه بین تعارض بین والدین و استرس مدرسه‌ای را بررسی کردند و نشان دادند که ابعاد خاصی از تجربه تعارض والدین، از جمله احساس تهدید ناشی از تعارض، با استرس مدرسه‌ای ارتباط دارد. شواهد جدیدتر نیز از ارتباط میان ادراک تعارض بین والدین و حوزه تحصیلی حمایت می‌کنند. برای

بحث و نتیجه‌گیری
در تبیین فرضیه اول، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین ادراک تعارض بین والدین و استرس تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به این معنا که هرچه نوجوانان تعارض بیشتری را میان والدین خود ادراک می‌کردند، میزان استرس تحصیلی آنان نیز بیشتر بود. این یافته فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کند و با شواهد پژوهشی موجود درباره ارتباط تعارض بین والدین با فشارها و سازگاری تحصیلی نوجوانان

نمونه، لی و هان^۱ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان دبیرستانی چینی نشان دادند که ادراک تعارض بین والدین با کاهش درگیری تحصیلی و افزایش هیجان‌های تحصیلی منفی ارتباط دارد و این روابط از طریق فرایندهای هیجانی تحصیلی تبیین می‌شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که پیامدهای تعارض خانوادگی می‌توانند از سطح روابط خانوادگی فراتر رفته و به تجربه هیجانی و عملکرد نوجوان در محیط آموزشی نیز سرایت کنند. پژوهش عزیزی‌مهر و شهنی‌یلاق (۱۳۹۲) رابطه تعارض آشکار و تعارض پنهان بین والدین را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بررسی کرده است. نتایج نشان داد تعارض بین والدین با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و مسیرهای مستقیم و برخی مسیرهای غیرمستقیم نیز معنادار بودند.

از منظر الگوی فشار خانواده می‌توان این یافته را تبیین کرد. این الگو بیان می‌کند که فشار و اختلال در روابط خانوادگی می‌تواند با تضعیف کیفیت تعاملات والد - فرزند، کاهش منابع حمایتی و ایجاد فضای هیجانی منفی در خانواده، با پیامدهای نامطلوب برای عملکرد و سازگاری فرزندان همراه شود (کانگر و دانلان^۲، ۲۰۰۷). در چنین شرایطی، نوجوان ممکن است حمایت عاطفی و منابع مقابله‌ای کمتری برای مدیریت الزامات مدرسه در اختیار داشته باشد و در نتیجه، مطالبات تحصیلی را فشارزاتر ادراک کند. بنابراین، استرس تحصیلی می‌تواند یکی از حوزه‌هایی باشد که در آن پیامدهای تنش خانوادگی بازتاب پیدا می‌کند.

یافته حاضر همچنین با دیدگاه نظام‌های بوم‌شناختی درباره رشد نوجوانان همخوانی دارد؛ زیرا تجربه نوجوان در خانواده از محیط مدرسه جدا نیست و کیفیت عملکرد او در یک بافت می‌تواند با تجربه‌های او در بافت دیگر ارتباط داشته باشد (برونفبرنر و سسی^۳، ۱۹۹۴). از این منظر، تعارض میان والدین یک عامل صرفاً خانوادگی نیست که پیامدهای آن به محیط خانه محدود بماند؛ بلکه می‌تواند با نحوه مواجهه نوجوان با تکالیف و فشارهای مدرسه نیز ارتباط پیدا کند.

در تبیین فرضیه دوم، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ادراک تعارض بین والدین با استرس ادراک شده نوجوانان رابطه مثبت و معناداری دارد؛ به این معنا که نوجوانانی که تعارض بیشتری را میان والدین خود ادراک می‌کردند، سطوح بالاتری از استرس ادراک شده را گزارش کردند. این یافته با شواهد پژوهشی پیشین درباره ارتباط تعارض بین والدین با پیامدهای روان‌شناختی و سازگاری نوجوانان همسو است. برای مثال، لوکاس-تامپسون^۴ و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که تعارض بین والدین با نحوه واکنش هیجانی و فیزیولوژیک نوجوانان به موقعیت‌های استرس‌زا ارتباط دارد. این یافته نشان می‌دهد که قرار گرفتن مکرر در

معرض تعارض والدین می‌تواند حساسیت نوجوان نسبت به فشارهای محیطی و نحوه پاسخ او به عوامل استرس‌زا را تحت تأثیر قرار دهد. شواهد پژوهشی در بافت ایران نیز از این تبیین حمایت می‌کنند. ارسنجانی و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای بر نوجوانان خانواده‌های ایرانی نشان دادند که تعارض بین والدین با مشکلات سازگاری نوجوانان ارتباط دارد و فرایندهایی مانند ناامنی هیجانی می‌توانند در این رابطه نقش داشته باشند. این یافته اهمیت زمینه خانوادگی را در شکل‌گیری مشکلات روان‌شناختی نوجوانان در جامعه ایران نشان می‌دهد. همچنین، عزیزی، کاوه‌فارسانی و حاجی‌حسنی (۲۰۲۵) در پژوهشی بر ۳۸۰ نوجوان ایرانی، با استفاده از مقیاس ادراک نوجوان از تعارض بین والدین، نشان دادند که ادراک تعارض والدینی با سازگاری هیجانی نوجوانان رابطه منفی و معناداری دارد. نویسندگان بر این نکته تأکید کردند که تعارض والدینی می‌تواند با ایجاد احساساتی مانند استرس، ترس و عصبانیت، سازگاری هیجانی نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد.

یکی از چارچوب‌های نظری مناسب برای تبیین این یافته، نظریه شناختی - بافتی تعارض والدین است. بر اساس این دیدگاه، تأثیر تعارض بین والدین بر سازگاری فرزندان صرفاً به وقوع عینی تعارض وابسته نیست، بلکه به نحوه ادراک و ارزیابی نوجوان از این تعارض نیز بستگی دارد (گریج و فینچام، ۱۹۹۰). نوجوان ممکن است هنگام مواجهه با تعارض والدین، میزان تهدید ناشی از آن، احتمال تداوم تعارض و پیامدهای احتمالی آن برای روابط خانوادگی را ارزیابی کند. هنگامی که تعارض شدید، تهدیدکننده یا حل‌نشده ادراک شود، احتمال آن وجود دارد که نوجوان محیط خانوادگی خود را ناامن‌تر و پیش‌بینی‌ناپذیرتر تجربه کند.

این موضوع با مفهوم استرس ادراک شده نیز ارتباط نظری دارد. کوهن و همکاران (۱۹۸۳) استرس ادراک شده را بر اساس میزان ارزیابی فرد از موقعیت‌های زندگی به‌عنوان غیرقابل پیش‌بینی، غیرقابل کنترل و فشارزا مفهوم‌پردازی کردند. بنابراین، هنگامی که نوجوان در محیط خانواده با تعارض میان والدین مواجه است، ممکن است احساس کند کنترل محدودی بر شرایط خانوادگی دارد و نتواند پیامدهای تعارض را پیش‌بینی کند. از این منظر، رابطه مشاهده‌شده در پژوهش حاضر را می‌توان با این احتمال توضیح داد که تعارض ادراک شده والدین، ارزیابی نوجوان از قابل کنترل و قابل پیش‌بینی بودن محیط زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه با سطح بالاتری از استرس ادراک شده همراه می‌شود.

نظریه امنیت هیجانی نیز چارچوب مهم دیگری برای تبیین این رابطه فراهم می‌کند. بر اساس این نظریه، تعارض بین والدین می‌تواند احساس

امنیت هیجانی کودک و نوجوان را تهدید کند، به‌ویژه هنگامی که تعارض شدید، مکرر یا حل‌نشده باشد. در چنین شرایطی، نوجوان ممکن است نسبت به نشانه‌های تهدید در محیط خانواده هوشیارتر شود و توجه بیشتری را به وضعیت روابط والدین و پیامدهای احتمالی تعارض اختصاص دهد (دیویز و کامینگز ۱۹۹۴؛ کامینگز و دیویز، ۲۰۱۰). تداوم این وضعیت می‌تواند با افزایش برانگیختگی هیجانی و نگرانی درباره ثبات خانواده همراه باشد. در نتیجه، محیط زندگی ممکن است برای نوجوان فشارزاتر تجربه شود و این وضعیت با سطح بالاتری از استرس ادراک‌شده همراه باشد.

یافته حاضر همچنین با شواهد گسترده درباره ارتباط تعارض بین والدین با مشکلات سازگاری روان‌شناختی فرزندان همخوانی دارد. مرور پژوهشی هارولد و سلرز (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که تعارض بین والدین با طیفی از پیامدهای نامطلوب برای سلامت روان و سازگاری فرزندان ارتباط دارد. همچنین، رودز^۱ (۲۰۰۸) در یک فراتحلیل نشان داد که واکنش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری کودکان به تعارض بین والدین با مشکلات سازگاری، به‌ویژه مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی و مشکلات مرتبط با عزت‌نفس، ارتباط دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تعارض بین والدین می‌تواند از طریق نحوه واکنش و پردازش روان‌شناختی فرزندان، با سازگاری آنان ارتباط پیدا کند. این شواهد از این دیدگاه حمایت می‌کنند که تعارض والدین صرفاً یک رویداد بین بزرگسالان نیست، بلکه می‌تواند تجربه روان‌شناختی فرزندان را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

در تبیین فرضیه سوم، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که استرس تحصیلی با استرس ادراک‌شده نوجوانان رابطه مثبت و معناداری دارد؛ به این معنا که نوجوانانی که فشار بیشتری را در زمینه تحصیلی تجربه می‌کنند، در مجموع میزان بیشتری از استرس ادراک‌شده را گزارش می‌کنند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند عوامل و فشارهای مرتبط با محیط مدرسه با افزایش استرس ادراک‌شده در نوجوانان ارتباط دارند (کازمارک^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، شواهد حاصل از پژوهش‌های انجام‌شده در جمعیت‌های دانشجویی نشان می‌دهد که افزایش فشارهای تحصیلی، به‌ویژه در دوره‌های امتحانی، با افزایش استرس ادراک‌شده همراه است (داوسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). یافته‌های جدیدتر نیز بر ارتباط میان استرس تحصیلی ادراک‌شده و استرس کلی زندگی در نوجوانان تأکید کرده‌اند (هانگ و همکاران، ۲۰۲۶).

شواهد حاصل از پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز اهمیت استرس تحصیلی را در تجربه کلی فشار روانی نوجوانان تأیید می‌کند.

حسینی‌خانی و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای چندسطحی بر ۱۷۲۴ نوجوان ایرانی نشان دادند که نوجوانان سطوح قابل توجهی از استرس تحصیلی را تجربه می‌کنند و این استرس با مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای ارتباط دارد. همچنین، حسینی‌خانی و همکاران (۲۰۱۹) در یک مطالعه کیفی بر نوجوانان ایرانی نشان دادند که عواملی مانند امتحانات و نمرات، حجم تکالیف، انتظارات خانواده و فشارهای ناشی از مدرسه و معلمان از مهم‌ترین منابع استرس تحصیلی نوجوانان هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که استرس تحصیلی برای نوجوانان صرفاً یک فشار محدود به محیط مدرسه نیست، بلکه می‌تواند بخشی از تجربه گسترده‌تر آنان از فشار و استرس زندگی را شکل دهد.

یکی از چارچوب‌های نظری مناسب برای تبیین این یافته، الگوی تبدیلی استرس و مقابله لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) است. بر اساس این الگو، تجربه استرس به ارزیابی فرد از رابطه میان الزامات محیطی و منابع در دسترس برای مقابله با آن الزامات بستگی دارد. از این منظر، فشار تحصیلی زمانی می‌تواند با تجربه استرس بیشتری همراه شود که نوجوان مطالبات آموزشی را فراتر از منابع، توانایی‌ها یا ظرفیت مقابله‌ای خود ارزیابی کند. امتحانات، حجم تکالیف، نگرانی درباره نمرات، رقابت تحصیلی و انتظارات مرتبط با موفقیت می‌توانند در صورت ادراک‌شدن به‌عنوان مطالبات دشوار یا کنترل‌ناپذیر، به افزایش ارزیابی استرس‌زا از شرایط زندگی منجر شوند.

از این منظر، استرس تحصیلی را می‌توان یکی از حوزه‌های مشخص تجربه فشار در زندگی نوجوان در نظر گرفت که ممکن است به تجربه کلی‌تر استرس نیز مرتبط باشد. نوجوان بخش قابل توجهی از زندگی روزمره خود را در محیط مدرسه و فعالیت‌های آموزشی سپری می‌کند؛ بنابراین، می‌توان فرض کرد که فشارهای مستمر مرتبط با تحصیل می‌توانند به بخشی از ارزیابی کلی او از شرایط زندگی تبدیل شوند. برای مثال، نگرانی مداوم درباره عملکرد تحصیلی یا پیامدهای شکست ممکن است احساس فشار، کنترل پایین‌تر و دشواری در مدیریت الزامات روزمره را افزایش دهد؛ مؤلفه‌هایی که با مفهوم استرس ادراک‌شده ارتباط دارند (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳).

این تبیین با یافته‌های پاسکو^۴ و همکاران (۲۰۲۰) نیز همخوانی دارد. در مرور نظام‌مند این پژوهشگران، استرس تحصیلی و فشارهای مرتبط با مدرسه با پیامدهای نامطلوب مختلفی از جمله مشکلات سلامت روان، کاهش بهزیستی و اختلال در خواب در نوجوانان و جوانان همراه بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که فشارهای مربوط به تحصیل می‌توانند فراتر از عملکرد مدرسه‌ای، با ابعاد گسترده‌تری از سازگاری روان‌شناختی ارتباط داشته باشند.

همچنین، یافته حاضر با نتایج دب^۱ و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. این مطالعه نشان داد که فشار تحصیلی و عوامل مرتبط با آن، از جمله فشار برای موفقیت و نگرانی‌های مربوط به عملکرد، با مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان ارتباط دارند.

از سوی دیگر، ارتباط استرس تحصیلی با استرس ادراک شده را می‌توان با توجه به ماهیت چندبعدی تجربه استرس در نوجوانی تفسیر کرد. فشار تحصیلی ممکن است تنها در ساعات مدرسه باقی نماند و از طریق نگرانی درباره امتحانات، تکالیف و نتایج تحصیلی، به زمان خارج از مدرسه نیز گسترش پیدا کند. در چنین شرایطی، مرز میان «فشار تحصیلی» و «استرس روزمره» تا حدی کاهش می‌یابد و تجربه مستمر مطالبات آموزشی می‌تواند در ارزیابی کلی نوجوان از میزان فشار موجود در زندگی او منعکس شود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین فرضیه چهارم را تأیید کرد و نشان داد که استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده نقش میانجی دارد. نتایج تحلیل بوت‌استرپ نشان داد که اثر غیرمستقیم ادراک تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده از طریق استرس تحصیلی معنادار است؛ به این معنا که بخشی از ارتباط بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده با سطح استرس تحصیلی نوجوانان مرتبط بود. همچنین، معنادار باقی ماندن اثر مستقیم ادراک تعارض بین والدین بر استرس ادراک شده پس از وارد کردن استرس تحصیلی، در کنار معنادار بودن اثر غیرمستقیم، با الگوی میانجی‌گری جزئی سازگار بود. بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه میان تعارض ادراک شده بین والدین و استرس ادراک شده صرفاً به ارتباط مستقیم میان این دو سازه محدود نمی‌شود و استرس تحصیلی نیز با بخشی از این ارتباط آماری همراه است.

اهمیت این یافته در آن است که نشان می‌دهد برای درک ارتباط میان تجربه خانوادگی و استرس ادراک شده نوجوانان، توجه هم‌زمان به بافت‌های مختلف زندگی آنان ضروری است. از دیدگاه بوم‌شناختی، رشد و سازگاری فرد در تعامل با بافت‌های مختلف زندگی و روابط متقابل میان آنها شکل می‌گیرد. در مدل بوم‌شناختی برونفبرنر و سسی (۱۹۹۴)، فرد در محیط‌های متعدد و مرتبط با یکدیگر، از جمله خانواده و مدرسه، فعالیت می‌کند و فرایندهای تعاملی میان فرد و محیط در طول زمان در رشد او نقش دارند. از این منظر، تجربه نوجوان در خانواده را نمی‌توان کاملاً جدا از تجربه او در محیط آموزشی در نظر گرفت. بنابراین، تعارض ادراک شده بین والدین ممکن است با تجربه نوجوان از الزامات تحصیلی نیز ارتباط داشته باشد و این ارتباط، به نوبه خود، با سطح استرس ادراک شده او همراه شود.

یافته‌های سه فرضیه نخست پژوهش نیز در کنار یکدیگر، مبنای تجربی مناسبی برای تفسیر این الگوی میانجی فراهم می‌کنند. از یک سو، تعارض ادراک شده بین والدین با استرس تحصیلی ارتباط داشت و از سوی دیگر، استرس تحصیلی با استرس ادراک شده مرتبط بود. بر این اساس، می‌توان فرض کرد که یکی از مسیرهای ارتباط میان تجربه تعارض خانوادگی و استرس ادراک شده نوجوان، از حوزه تحصیلی عبور می‌کند. به بیان دیگر، نوجوانانی که تعارض بیشتری را میان والدین خود ادراک می‌کنند، ممکن است در حوزه تحصیلی نیز فشار بیشتری را تجربه یا گزارش کنند و این فشار تحصیلی با ارزیابی کلی‌تر آنان از میزان فشار موجود در زندگی ارتباط داشته باشد. این تبیین با الگوی تبدلی استرس و مقابله نیز همخوان است؛ زیرا در این الگو، تجربه استرس به نحوه ارزیابی فرد از الزامات محیطی و منابع در دسترس برای مقابله با آنها وابسته است (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴).

از این منظر، استرس تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یکی از حوزه‌هایی در نظر گرفته شود که در آن فشارهای مرتبط با خانواده و مدرسه با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند. برای نوجوانی که هم‌زمان با تعارض خانوادگی مواجه است، الزامات تحصیلی ممکن است در چارچوب منابع مقابله‌ای محدودتر یا ارزیابی فشارزای شرایط زندگی تجربه شوند. در چنین شرایطی، فشارهای مربوط به امتحانات، نمرات، تکالیف و انتظارات تحصیلی ممکن است با ارزیابی کلی‌تر نوجوان از زندگی به‌عنوان مجموعه‌ای از الزامات دشوار یا فشارزا همراه شوند. این تبیین با یافته‌های پژوهش هوانگ و همکاران (۲۰۲۶) نیز همخوان است که ارتباط میان استرس تحصیلی و استرس ادراک شده زندگی را در نوجوانان گزارش کردند.

همچنین، باقی ماندن اثر مستقیم تعارض ادراک شده بین والدین پس از ورود استرس تحصیلی به مدل، نشان می‌دهد که استرس تحصیلی احتمالاً تنها مسیر مرتبط با ارتباط میان تعارض والدین و استرس ادراک شده نیست. بر اساس نظریه امنیت هیجانی، تعارض بین والدین می‌تواند با احساس ناامنی، نگرانی درباره ثبات خانواده و حساسیت بیشتر نسبت به نشانه‌های تهدید در محیط خانوادگی همراه باشد (دیوایز و کامینگز، ۱۹۹۴؛ کامینگز و دیوایز، ۲۰۱۰). بنابراین، بخشی از ارتباط میان تعارض والدین و استرس ادراک شده ممکن است از فرایندهایی مانند امنیت هیجانی، ارزیابی تهدید یا واکنش‌های هیجانی ناشی از تعارض خانوادگی ناشی شود که در مدل حاضر اندازه‌گیری نشده‌اند. در نتیجه، میانجی‌گری جزئی مشاهده‌شده را می‌توان به‌عنوان نشانه‌ای از وجود احتمالی مسیرهای متعدد میان تجربه خانوادگی و استرس ادراک شده در نظر گرفت، نه به‌عنوان شواهدی مبنی بر اینکه استرس تحصیلی تنها سازوکار این رابطه است.

تأثیرگذار باشد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر لزوماً نماینده نوجوانان سایر شهرها و مناطق کشور نیست و تعمیم نتایج به جامعه گسترده‌تر نوجوانان ایرانی باید با احتیاط انجام گیرد.

چهارم، عدم توازن جنسیتی در نمونه نیز باید مورد توجه قرار گیرد. از مجموع ۳۷۹ شرکت‌کننده، ۲۵۸ نفر دختر و ۱۲۱ نفر پسر بودند؛ بنابراین، دختران حدود ۶۸/۱ درصد از نمونه را تشکیل دادند. این عدم توازن می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها به نوجوانان پسر را محدود کند و همچنین امکان بررسی دقیق تفاوت‌های جنسیتی در روابط میان تعارض بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده را کاهش دهد. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از نمونه‌هایی با توزیع جنسیتی متوازن‌تر و حجم نمونه کافی برای بررسی تفاوت‌های احتمالی دختران و پسران استفاده کنند. همچنین بررسی این الگو در شهرها، استان‌ها و گروه‌های فرهنگی مختلف ایران می‌تواند امکان مقایسه نتایج و افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها را فراهم کند.

پنجم، شدت همبستگی‌های مشاهده‌شده بین متغیرهای پژوهش نیز در تفسیر یافته‌ها اهمیت دارد. ضرایب همبستگی مشاهده‌شده در پژوهش حاضر در دامنه ۰/۲۵ تا ۰/۴۷ قرار داشتند که بیانگر روابط متوسط است. بنابراین، اگرچه بین ادراک تعارض بین والدین، استرس تحصیلی و استرس ادراک شده روابط معناداری مشاهده شد، این متغیرها تنها بخشی از تفاوت‌های فردی در استرس نوجوانان را توضیح می‌دهند و بخش قابل توجهی از واریانس استرس ادراک شده ناشی از عوامل دیگری است که در مدل حاضر بررسی نشده‌اند. از این رو، نباید یافته‌های پژوهش حاضر به عنوان تبیین کامل استرس ادراک شده نوجوانان تلقی شود. در پژوهش‌های آینده می‌توان متغیرهایی مانند کیفیت رابطه والد - فرزند، سبک‌های فرزندپروری، تنظیم هیجان، راهبردهای مقابله با استرس، حمایت اجتماعی، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی و احساس امنیت هیجانی را نیز بررسی کرد تا عوامل مؤثر بر استرس نوجوانان جامع‌تر تبیین شوند.

ششم، در پژوهش حاضر تنها استرس تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده بررسی شد، در حالی که عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی دیگری نیز ممکن است در این رابطه نقش داشته باشند. برای مثال، کیفیت رابطه والد - فرزند، سبک‌های فرزندپروری، تنظیم هیجان، راهبردهای مقابله با استرس، حمایت اجتماعی، تاب‌آوری و احساس امنیت هیجانی می‌توانند به عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌کننده احتمالی مورد بررسی قرار گیرند. بررسی هم‌زمان این متغیرها می‌تواند به تبیین جامع‌تر سازوکارهای ارتباط تعارض‌های خانوادگی با استرس نوجوانان کمک کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که استرس تحصیلی با بخشی از ارتباط آماری میان ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده همراه است و می‌تواند یکی از مسیرهای مرتبط با پیوند میان بافت خانوادگی و تجربه کلی استرس در نوجوانان باشد.

پژوهش حاضر، با وجود ارائه شواهدی درباره اثر غیرمستقیم آماری استرس تحصیلی در رابطه بین ادراک تعارض بین والدین و استرس ادراک شده نوجوانان، با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرند.

نخست، این پژوهش با استفاده از طرح مقطعی انجام شد؛ بنابراین، اگرچه روابط معناداری میان متغیرها مشاهده شد و تحلیل میانجی‌گری وجود یک مسیر غیرمستقیم آماری را نشان داد، اما امکان استنباط روابط علی یا تعیین جهت دقیق این روابط وجود ندارد. به عبارت دیگر، یافته‌های میانجی‌گری را نمی‌توان به عنوان شواهدی قطعی مبنی بر اینکه تعارض بین والدین موجب افزایش استرس تحصیلی و متعاقباً استرس ادراک شده می‌شود، تفسیر کرد. همچنین، احتمال وجود روابط دوسویه یا تأثیر متغیرهای دیگری که در پژوهش حاضر اندازه‌گیری نشده‌اند، وجود دارد. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از طرح‌های طولی و چندموجی و در صورت امکان طرح‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی، تغییرات این متغیرها را در طول زمان بررسی کنند تا شواهد دقیق‌تری درباره تقدم زمانی و مسیرهای احتمالی ارتباط میان آنها فراهم شود.

دوم، داده‌های پژوهش بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شدند. هرچند این ابزارها از اعتبار و پایایی مناسبی برخوردار هستند، اما پاسخ‌دهی بر اساس خودگزارش ممکن است تحت تأثیر عواملی مانند سوگیری مطلوبیت اجتماعی، خطاهای حافظه، وضعیت هیجانی فرد در زمان پاسخ‌گویی یا برداشت‌های ذهنی پاسخ‌دهندگان قرار گیرد. افزون بر این، هر سه سازه اصلی پژوهش از یک منبع، یعنی گزارش نوجوان، اندازه‌گیری شدند؛ بنابراین احتمال تأثیر واریانس روش مشترک بر برخی از روابط مشاهده‌شده نیز وجود دارد. در پژوهش حاضر از گزارش‌های مستقل والدین یا معلمان استفاده نشد. بنابراین، استفاده از روش‌های چندمنبعی، مانند گزارش والدین و معلمان، مصاحبه یا سایر روش‌های ارزیابی در کنار ابزارهای خودگزارشی می‌تواند به افزایش دقت و اعتبار یافته‌ها در پژوهش‌های آینده کمک کند.

سوم، نمونه‌گیری در دسترس و محدود شدن نمونه به یک شهر از دیگر محدودیت‌های پژوهش است. نمونه پژوهش از دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۷ ساله شهر تایباد انتخاب شد. اگرچه تلاش شد با انتخاب مدارس از بافت‌های مختلف شهر، تنوع نسبی نمونه حفظ شود، اما ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی این منطقه ممکن است بر نحوه ادراک تعارض‌های خانوادگی، تجربه استرس تحصیلی و استرس ادراک شده

در مجموع، محدودیت‌های مذکور نشان می‌دهند که یافته‌های پژوهش حاضر باید به‌عنوان شواهدی درباره الگوی ارتباط میان متغیرهای مورد مطالعه در نمونه پژوهش تفسیر شوند، نه به‌عنوان شواهد قطعی درباره روابط علی یا قابل تعمیم به همه نوجوانان. پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، نمونه‌گیری احتمالی، نمونه‌های بزرگ‌تر و متوازن‌تر از نظر جنسیت، پوشش مناطق جغرافیایی و فرهنگی متنوع و گردآوری داده از چند منبع می‌توانند به آزمون دقیق‌تر این روابط و افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها کمک کنند.

در نهایت، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود اثربخشی مداخلات خانواده‌محور و مدرسه‌محور در کاهش استرس ادراک شده نوجوانان مورد بررسی قرار گیرد. طراحی و ارزیابی برنامه‌هایی که به‌طور هم‌زمان بر کاهش تعارض‌های خانوادگی، آموزش مهارت‌های ارتباطی والدین، ارتقای مهارت‌های مقابله با استرس، تنظیم هیجان و مدیریت استرس تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز دارند، می‌تواند شواهد کاربردی ارزشمندی برای تدوین برنامه‌های پیشگیرانه و ارتقای سلامت روان نوجوانان فراهم آورد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت و موافقت خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است.

سهم نویسندگان: نویسنده مسئول تمامی مراحل فرایند پژوهشی را به تنهایی مدیریت نموده و مسئول نگارش مقاله است.

حمایت مالی: این مقاله همسو با برنامه‌ی هسته‌ی پژوهشی نویسنده مسئول تحت‌عنوان «استرس تحصیلی به‌عنوان میانجی در رابطه بین تعارض ادراک شده بین والدین و استرس ادراک شده در نوجوانان» تحت حمایت مالی-معنوی جایی نبوده و نویسنده هزینه‌ها را تقبل نموده است.

تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

قدردانی: از کلیه‌ی دانش‌آموزان شهر تایباد که با شرکت خود در پژوهش، به روند اجرای طرح کمک کردند و از همه‌ی همکارانی که در این زمینه یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

References

- Akbari, A., Baezzat, F., & Abbasi-Asl, R. (2018). A study of factor structure and psychometric adequacy of the educational stress scale (ESS). *International journal of school health*, 5(2), 1-6.
- Asanjarani, F., Gao, M. M., de Silva, A., & Cummings, E. M. (2022). Exploring the link between interparental conflict and adolescents' adjustment in divorced and intact Iranian families. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1596-1606.

Azizi, M., Kaveh Farsani, Z., & Haji Hasani, M. (2025). The relationship between perceived interparental conflict and emotional adjustment: The mediating role of social skills and relational competence among adolescents. *Social Psychology Research*, 15(58), 37-56. [in Persian]

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press

Cummings, E. M., George, M. R., McCoy, K. P., & Davies, P. T. (2012). Interparental conflict in kindergarten and adolescent adjustment: Prospective investigation of emotional security as an explanatory mechanism. *Child development*, 83(5), 1703-1715.

Cummings, E. M., Goeke-morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child development*, 74(6), 1918-1929.

Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387-411.

Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., Shelton, K., Rasi, J. A., & Jenkins, J. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the society for research in child development*, i-127.

Davies, P., & Martin, M. (2014). Children's coping and adjustment in high-conflict homes: The reformulation of emotional security theory. *Child Development Perspectives*, 8(4), 242-249.

Dawson, M. A., Wymbs, B. T., & ... (2010). Academic stress differentially influences perceived stress, salivary cortisol, and immunoglobulin-A in undergraduate students. *Stress*, 13(5), 396-403.

Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2014). Academic-related stress among private secondary school students in India. *Asian Education and Development Studies*, 3(2), 118-134.

- Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602.
- Kotková, M., & Lacinová, L. (2015). Rodičovský konflikt a školní zátěž studentů gymnázií. *Psychologie pro praxi*, 49(1), 39–53.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lee, E.-H. (2012). Review of the psychometric evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*, 6(4), 121–127.
- Li, Y., & Han, Y. (2025, November). How perceived interparental conflict shapes academic engagement in Chinese adolescents: a moderated mediation model. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1627341). Frontiers Media SA.
- Lucas-Thompson, R. G., Lunkenheimer, E., & Dumitrache, A. (۲۰۱۲). Associations of marital conflict with emotional and physiological stress: Evidence for different patterns of dysregulation. *Journal of Research on Adolescence*, ۲۲(۴), ۶۳۴–۶۴۷.
- Luo, Y., Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482.
- Mahir Ali, N., Arakkal Nowshad, N., Mohammed Mansoor, K., Ahmed Ibnouf, R., Moustafa Albehiery, R., Robert Carrick, F., & Abdulrahman, M. (2019). Perceived academic and psychological stress among adolescents in United Arab Emirates: Role of gender, age, depression, and high expectation of parents. *Psychiatria Danubina*, 31(suppl 3), 331–337. PMID: **31488749**
- Nigg, J. T., et al. (2009). Factor structure of the Children's Perception of Interparental Conflict Scale for studies of youths with externalizing behavior problems. *Psychological Assessment*.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
- Rhoades, K. A. (2008). Children's responses to interparental conflict: A meta-analysis of their associations with child adjustment. *Child Development*, 79(6), 1942–1956.
- Salavati, S., & Shokri, O. (2015). A Psychometric Analysis of the Young Children's Appraisals of Interparental Conflict Scale. [in Persian]
- Shahni Yeylagh, M., Azizi Mehr, E., & Maktabi, G. H. (2013). The causal relationship between overt and Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290.
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 71(6), 1648–1661.
- Grych, J. H., Harold, G. T., & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development*, 74(4), 1176–1193.
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale. *Child Development*, 63(3), 558–572.
- Harold, G. T., & Sellers, R. (2018). Annual research review: Interparental conflict and youth psychopathology: An evidence review and practice-focused update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 374–402.
- Hayes, A. F. (2022). PROCESS macro for SPSS and SAS (Version 4.2). Computer software].
- Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H. R., Parsaeian, M., Osooli, M., Assari, S., & Nedjat, S. (2021). Sources of academic stress among Iranian adolescents: A multilevel study from Qazvin City, Iran. *Egyptian Pediatric Association Gazette*, 69(1), 6.
- Hosseinkhani, Z., Nedjat, S., Hassanabadi, H. R., & Parsaeian, M. (2019). Academic stress from the viewpoint of Iranian adolescents: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, Huang, Y., Zaff, J. F., Merrin, G. J., Green, J. G., & Medina, M. A. (2026). Development of the Academic Stress Scale for Adolescents and examination of perceived academic stress among Chinese adolescents. *Psychology in the Schools*, 63(5), 924–939.
- Kaczmarek, M., Trambacz-Oleszak, S., & ... (2021). School-related stressors and the intensity of perceived stress experienced by adolescents in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11663.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey

surgery patients. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1402122.

Steinberg, L. D. (2014). *Adolescence* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-Y., & Xu, A.-Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546.

covert interparental conflict and academic performance, mediated by parent–child relationship, antisocial behavior, and depression in high school students. *Applied Counseling*, 3(2), 1–16. [in Persian]

Sharif-Nia, H., Froelicher, E. S., Hoseinzadeh, E., Kaveh, O., Fatehi, R., & Nowrozi, P. (2024). Assessing the validity and reliability of the 10-item Persian version of the perceived stress scale in post-