MESR
منار الشرق للدراسات والأبحاث
Manar Elsharq for Studies & Research

Journal of Physical Education and Public Health

Website: https://meijournals.com/ara/index.php/jpeph/index

إجهاد الوجود الأكاديمي بين الهوية الضائعة والطموح المُقيَّد والزمن المُهدَر بناء مقياس وتشخيص الظاهرة لدى طالبات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بغداد

م.د. نازك صبحي مطر
جامعة بغداد - كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات

Corresponding Author: nazik@copew.uobaghdad.edu.iq

ARTICLE INFO

Received: 03 Feb
Accepted: 15 Mar
Volume: 3
Issue: 2

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى إجهاد الوجود الأكاديمي بين الهوية الضائعة والطموح المُقيَّد والزمن المُهدَر في جامعة بغداد، والكشف عن الفروق في هذا الإجهاد تبعاً للمرحلة الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه). استُخدم مقياس الإجهاد الوجودي الأكاديمي (AEDS-DS) المكوّن من (48) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وطُبّق على عينة قصدية من (N=141) طالبة من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات بجامعة بغداد للعام الدراسي 2025-2026. اعتُمد المنهج الوصفي المسحي، وأسفرت النتائج عن أن بُعد "ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر" جاء في مرتبة أعلى الأبعاد إجهاداً بمتوسط (3.43 من 8)، يليه "التوتر الزمني الوجودي" بمتوسط (3.30)، في حين جاء بُعد "الإجهاد الهوياتي الأكاديمي" في أدنى المراتب بمتوسط (1.85). أظهر اختبار كروسكال-واليس فروقاً دالة إحصائياً في بُعدَي قلق الفجوة (H=6.110، p=0.047) وقلق الأصالة (H=6.509، p=0.039) وفق المرحلة الدراسية. كشف اختبار مان-ويتني عن فرق دال بين طالبات البكالوريوس والدكتوراه في الدرجة الكلية (U=1446، p=0.026). وأظهرت قيم KR-20 موثوقية مرتفعة تراوحت بين (0.712) و(0.945) للمقياس الكلي. تُوصي الدراسة بتبني برامج تدخل نفسي أكاديمي مُستهدفة.

الكلمات المفتاحية: إجهاد الوجود الأكاديمي، الهوية الأكاديمية، الطموح المُقيَّد، التوتر الزمني الوجودي، بناء المقاييس، طالبات التربية البدنية، جامعة بغداد.

Abstract:

This study pursued three primary objectives: (1) to construct and initially validate the Academic Existential Distress Scale (AEDS-DS) for female university students; (2) to measure the level of academic existential distress among female physical education and sports science students at the University of Baghdad; and (3) to examine differences in this distress by academic level (undergraduate, master's, doctoral). The Academic Existential Distress Scale (AEDS-DS), comprising 48 items across six dimensions, was administered to a purposive sample of 141 female students from the College of Physical Education and Sports Sciences for Women, University of Baghdad, for the academic year 2025–2026. A descriptive survey design was employed. Results indicated that the "Multi-Source Expectation Ceiling Pressure" dimension scored highest (M=3.43/8), followed by "Temporal Existential Tension" (M=3.30), while "Academic Identity Exhaustion" scored lowest (M=1.85). Kruskal–Wallis tests revealed statistically significant differences by academic level in the Aspiration–Reality Gap Anxiety (H=6.110, p=.047) and Scientific Legitimacy Anxiety (H=6.509, p=.039) dimensions. Mann–Whitney pairwise comparison found a significant difference between undergraduate and doctoral students on total scale score (U=1446, p=.026). KR-20 reliability coefficients ranged from .712 to .945 (total scale). The study recommends targeted psychological intervention programs.

Keywords: Academic existential distress, lost identity, constrained ambition, temporal existential tension, scale construction, female physical education students, University of Baghdad.

1. المقدمة والخلفية النظرية Introduction & Theoretical Background

1.1 السياق العام وأهمية الدراسة

تُشكّل الجامعة بيئة معقدة تتزاحم فيها المطالب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وتزداد هذه التعقيدات حدةً في التخصصات العلمية والتطبيقية كالتربية البدنية وعلوم الرياضة، التي تُوحّد في برامجها متطلبات الأداء البدني والتحصيل النظري والبحثي في آنٍ واحد .وقد أفضى هذا التشابك إلى ظهور ما يُسمى في الأدبيات النفسية الحديثة بـ"الإجهاد الوجودي الأكاديمي(Academic Existential Distress) "، وهو مفهوم يتجاوز الضغط النفسي العام ليصف الأزمة العميقة في الهوية والطموح والزمن والشرعية التي يعيشها الطالب في رحلته الأكاديمية.

أشارت دراسة الشمري (2021)في جامعة بغداد إلى أن ما يزيد على ثلث طلبة كليات التربية البدنية يعانون من مستويات ملحوظة من القلق والتوتر الأكاديمي، غير أن المقاييس المستخدمة في تلك الدراسة كانت مقاييس ضغط عامة لا تلتقط خصوصية التجربة الوجودية الأكاديمية .وفي السياق ذاته، كشفت دراسة الزبيدي (2022)من جامعة بغداد أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا تتأثر سلباً بتراكم الضغوط الهوياتية والطموحية، مشيرةً إلى الحاجة الماسة لأدوات قياس متخصصة .كما أكدت الخفاجي (2023)من الجامعة ذاتها أن قلق المستقبل الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما وصفته بـ"الفجوة بين الطموح والواقع المُدرَك."

وعلى الصعيد الدولي، كشفت دراسة Evans et al. (2018) في مجلة Nature Biotechnologyأن 41%من طلبة الدكتوراه يعانون من قلق مرتفع مقارنةً بـ 6%في عامة السكان، مؤكدةً أن هذه الظاهرة باتت أزمة صحية نفسية حقيقية في التعليم العالي .كما وثّق Levecque et al. (2017) في دراسة مكثفة شملت جامعات بلجيكية أن طلبة الدكتوراه أكثر عُرضةً للاضطرابات النفسية بمعدل ضعفين مقارنةً بأقرانهم من الموظفين المتعلمين.

يرتكز المقياس المستخدم في هذه الدراسة على منظومة متكاملة من النظريات النفسية المُعاصرة

(1) نظرية تحديد الذات (Deci & Ryan, 2000):التي ترى أن الإجهاد النفسي ينشأ حين تُهدَّد الاحتياجات الجوهرية الثلاثة :الكفاءة والاستقلالية والانتماء.

(2) نموذج المتطلبات–الموارد الوظيفية (Bakker & Demerouti, 2007):الذي يُفسّر الإجهاد بوصفه نتاج الاختلال بين المتطلبات والموارد المتاحة.

(3) ظاهرة المحتال الأكاديمي (Clance & Imes, 1978):التي تصف الخوف المزمن من افتضاح عدم الكفاءة وانعدام الجدارة

(4) مفهوم التوتر الزمني الوجودي المستلهَم من الفلسفة الوجودية (Heidegger, 1927/2010):الذي يُعبّر عن قلق الفرد إزاء تآكل وقته في مواجهة تمدد رحلته.

2.1 الفجوة البحثية وأهداف الدراسة

رغم تعدد المقاييس النفسية المستخدمة في قياس الضغط الأكاديمي كـ PSS–10 و GAD–7 و DASS–21، تفتقر جميعها إلى الخصوصية السياقية الكافية لطالب التربية الرياضية في البيئة الأكاديمية العربية .وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية

1. بناء مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي لطالبات المرحلة الجامعية (AEDS–DS)وتحديد أبعاده النظرية وفقراته التطبيقية.
2. قياس مستوى إجهاد الوجود الأكاديمي لدى طالبات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بغداد.
3. فحص الفروق في هذا الإجهاد تبعاً للمرحلة الدراسية) بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
4. التحقق من مؤشرات الموثوقية للمقياس في البيئة الأكاديمية العراقية.

3.1 فرضيات الدراسة

الهدف الأول :بناء مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي (AEDS–DS) ذي بنية سداسية الأبعاد بما يُعالج الفجوة الحقيقية في الأدبيات العربية في غياب أدوات قياس متخصصة بهذه الظاهرة.

الفرضية الأولى :يبلغ مستوى إجهاد الوجود الأكاديمي الكلي لطالبات المرحلة الجامعية في جامعة بغداد مستوىً متوسطاً أو أعلى.

الفرضية الثانية :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إجهاد الوجود الأكاديمي تُعزى إلى المرحلة الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) .

2– المنهج وإجراءات الدراسة Methods & Procedures

1.2 منهج الدراسة

اعتُمد المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method) نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة الرامية إلى وصف مستوى الإجهاد الوجودي الأكاديمي وكشف الفروق بين فئاتها يُعدّ هذا المنهج الأنسب للدراسات التي تسعى إلى مسح خصائص مجتمع محدد في وقت معين دون التدخل في المتغيرات (الزبيدي، 2022).

2.2 مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المُقيّدات في مراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات بجامعة بغداد للعام الدراسي 2025–2026. وقد اختيرت عينة قصدية (Purposive Sample) بلغت (N=141) طالبة، موزعة وفق الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	**93**	**65.96%**
ماجستير	**24**	**17.02%**
دكتوراه	**24**	**17.02%**
المجموع	**141**	**100%**

3.2 بناء مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي (AEDS–DS)

يُعدّ بناء مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي (AEDS–DS — Academic Existential Distress Scale)الهدفَ المحوري الأول لهذه الدراسة .وقد مرّ بناء المقياس بأربع مراحل إجرائية متتابعة وفق نموذج Devellis (2016) لبناء المقاييس النفسية:

المرحلة الأولى —المراجعة النظرية :استُعرضت الأدبيات المتعلقة بالضغط الأكاديمي والصحة النفسية في التعليم العالي، وحُدّدت ستة أبعاد نظرية للظاهرة استناداً إلى نظرية تحديد الذات (Deci & Ryan, 2000)ونموذج JD–R (Bakker & Demerouti, 2007)وظاهرة المحتال الأكاديمي (Clance & Imes, 1978)والتوتر الزمني الوجودي (Heidegger, 1927/2010).

المرحلة الثانية —صياغة الفقرات :صِيغت (56) فقرة أولية بواقع (8–10)فقرات لكل بُعد، تُعبّر عن الأعراض والمشاعر المميزة لكل بُعد بأسلوب مباشر .وبعد مراجعة لغوية وتخليص من التكرار والغموض، أُبقي على (48)فقرة بواقع (8)فقرات لكل بُعد.

المرحلة الثالثة —التحكيم والصدق الظاهري :عُرضت الفقرات على لجنة من المتخصصين للتحقق من صدق المحتوى وملاءمة الصياغة للفئة المستهدفة .اعتُمد سلّم ثنائي الاستجابة (تنطبق /لا تنطبق) نظراً لطبيعة الفقرات الوجودية التي تحتمل إما الانطباق أو عدمه.

المرحلة الرابعة —التطبيق الميداني والتحقق :طُبّق المقياس على العينة الاستطلاعية ثم الأساسية واستُخرجت مؤشرات الموثوقية الداخلية (KR–20)بوصفها خطوة أولى في التحقق السيكومتري.

استُخدم مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي (AEDS–DS)المكوّن من (48)فقرة ثنائية الاستجابة (تنطبق /لا تنطبق) موزعة على ستة أبعاد متمايزة مفاهيمياً، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

جدول (2): أبعاد مقياس AEDS–DS وتوزيع فقراته

البُعد	عدد الفقرات	الفقرات
الإجهاد الهوياتي الأكاديمي (Academic Identity Exhaustion)	8	1 – 8
قلق الفجوة بين الطموح والواقع (Aspiration–Reality Gap Anxiety)	8	9 – 16
التوتر الزمني الوجودي (Temporal Existential Tension)	8	17 – 24
ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر (Multi–Source Expectation Ceiling Pressure)	8	25 – 32
قلق الأصالة والشرعية العلمية (Scientific Legitimacy & Originality Anxiety)	8	33 – 40
الاستنزاف التحفيزي المتراكم (Cumulative Motivational Depletion)	8	41 – 48
المقياس الكلي	48	1 – 48

تتراوح درجة كل بُعد بين (0) و(8)، وتتراوح الدرجة الكلية بين (0) و(48)، حيث تعني الدرجة المرتفعة مستوىً أعلى من الإجهاد الوجودي الأكاديمي.

4.2 إجراءات جمع البيانات

جُمعت البيانات عبر نموذج إلكتروني (Google Forms) وُزّع على الطالبات خلال شهر شباط 2026 بعد الحصول على الموافقة الإدارية من إدارة الكلية والموافقة الأخلاقية التطوعية من جميع المشاركات. أُكّد للمشاركات أن البيانات سرية وتُستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب.

5.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة

نظراً لأن توزيع الدرجات الكلية لدى مجموعة الدكتوراه انحرف عن الاعتدال (اختبار Shapiro–Wilk: W=0.874, p=0.006)، اعتُمدت أساليب اللامعلمية (Non–parametric) المناسبة، وذلك على النحو التالي:

جدول (3): الأساليب الإحصائية المستخدمة

م	الأسلوب الإحصائي	الغرض	البرنامج
1	اختبار Shapiro–Wilk	التحقق من الاعتدالية	SPSS v.26
2	المتوسط، الانحراف، الالتواء، التفرطح	الإحصاء الوصفي للأبعاد	SPSS v.26
3	اختبار Kruskal–Wallis	الفروق بين ثلاث مجموعات	SPSS v.26
4	اختبار Mann–Whitney مع تصحيح Bonferroni	المقارنات البعدية	SPSS v.26
5	معامل KR–20 (Kuder–Richardson)	الموثوقية للفقرات الثنائية	Python 3.11
6	التوزيع التكراري والنسبة المئوية	تكرارات الفقرات	Python 3.11

3- النتائج Results

1.3اختبار الاعتدالية (Normality)

قبل اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، أُجري اختبار Shapiro–Wilkللتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات الكلية في كل مجموعة:

جدول (4): نتائج اختبار Shapiro–Wilk للاعتدالية (درجة كلية) AEDS–DS

المرحلة الدراسية	الحجم N	W	p	القرار
بكالوريوس	**93**	**0.9777**	**0.112**	**طبيعي**
ماجستير	**24**	**0.9208**	**0.061**	**طبيعي**
دكتوراه	**24**	**0.8738**	**0.006**	**غير طبيعي ***

*دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبيّن من الجدول (4) أن توزيع درجات مجموعة الدكتوراه لا يتبع التوزيع الطبيعي (p=0.006)، مما يستوجب استخدام الأساليب اللامعلمية في جميع الاختبارات المقارنة.

2.3الإحصاء الوصفي لأبعاد المقياس (N=141)

يعرض الجدول (5) الإحصاء الوصفي الكامل لأبعاد مقياس AEDS-DS لمجموع عينة الدراسة من الإناث (N=141):

جدول (5): الإحصاء الوصفي لأبعاد مقياس AEDS-DS (N=141)

البُعد /الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الوسيط	التفلطح	الالتواء
الإجهاد الهوياتي الأكاديمي	141	1.85	1.93	0	8	0.398	1.048
قلق الفجوة بين الطموح والواقع	141	3.16	2.53	0	8	1.204	0.244
التوتر الزمني الوجودي	141	3.30	2.28	0	8	0.639	0.296
ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر	141	3.43	2.59	0	8	0.947	0.266
قلق الأصالة والشرعية العلمية	141	2.85	2.38	0	8	0.727	0.555
الاستنزاف التحفيزي المتراكم	141	2.86	2.63	0	8	0.917	0.535
الدرجة الكلية	141	17.44	11.73	0	48	0.400	0.441

ملاحظة: أقصى درجة للأبعاد الستة = 8، وأقصى درجة كلية = 48.

يتضح من الجدول (5) أن بُعد "ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر" احتل المرتبة الأولى في متوسط الدرجات (M=3.43، SD=2.59)، يليه "التوتر الزمني الوجودي" (M=3.30، SD=2.28)، ثم "قلق الفجوة بين الطموح والواقع"

(M=3.16، SD=2.53). في المقابل، جاء "الإجهاد الهوياتي الأكاديمي" في أدنى الأبعاد تسجيلاً للإجهاد (M=1.85، SD=1.93). وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (M=17.44 (SD=11.73، أي ما يُعادل 36.3% من الدرجة القصوى (48).

3.3الإحصاء الوصفي تبعاً للمرحلة الدراسية

يعرض الجدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس مصنَّفةً وفق المرحلة الدراسية:

جدول (6): الإحصاء الوصفي لأبعاد AEDS-DS تبعاً للمرحلة الدراسية

البُعد		بكالوريوس (N=93)		ماجستير (N=24)		دكتوراه (N=24)	
	M	SD	M	SD	M	SD	
الإجهاد الهوياتي الأكاديمي	الإجهاد الهوياتي الأكاديمي	1.95	1.96	1.92	2.00	1.42	
قلق الفجوة بين الطموح والواقع	قلق الفجوة بين الطموح والواقع	3.44	2.53	3.17	2.46	2.04	
التوتر الزمني الوجودي	التوتر الزمني الوجودي	3.49	2.21	3.12	2.11	2.71	
ضغط سقف التوقعات	ضغط سقف التوقعات	3.59	2.46	3.46	2.50	2.75	
قلق الأصالة والشرعية العلمية	قلق الأصالة والشرعية العلمية	3.19	2.37	2.21	2.19	2.17	
الاستنزاف التحفيزي المتراكم	الاستنزاف التحفيزي المتراكم	3.11	2.65	2.38	2.53	2.38	

الدرجة الكلية	**الدرجة الكلية**	**18.77**	**11.33**	**16.25**	**11.48**	**13.46**

يُلاحَظ من الجدول (6) أن طالبات البكالوريوس سجّلن أعلى متوسطات للإجهاد في معظم الأبعاد، ولا سيما في بُعد "قلق الفجوة بين الطموح والواقع" (M=3.44) وبُعد "التوتر الزمني الوجودي" (M=3.49)، في حين سجّلت طالبات الدكتوراه أدنى متوسطات في الدرجة الكلية (M=13.46 مقارنةً بـ M=18.77 للبكالوريوس).

4.3اختبار الفروق بين المراحل الدراسية Kruskal–Wallis :

بهدف اختبار الفرضية الثانية، أُجري اختبار كروسكال–واليس لفحص دلالة الفروق بين المراحل الدراسية الثلاث في أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (7): نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق بين المراحل الدراسية

البُعد	قيمة H	درجة الحرية df	p	الدلالة
الإجهاد الهوياتي الأكاديمي	1.465	2	0.481	غير دال
قلق الفجوة بين الطموح والواقع	6.110	2	0.047	دال *
التوتر الزمني الوجودي	3.323	2	0.190	غير دال
ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر	2.616	2	0.270	غير دال
قلق الأصالة والشرعية العلمية	6.509	2	0.039	دال *
الاستنزاف التحفيزي المتراكم	2.483	2	0.289	غير دال
الدرجة الكلية	5.505	2	0.064	غير دال

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر نتائج الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين المراحل الدراسية الثلاث في بُعدَي "قلق الفجوة بين الطموح والواقع" (H=6.110، p=0.047) و"قلق الأصالة والشرعية العلمية" (H=6.509، p=0.039)، بينما لم تبلغ الفروق في الدرجة الكلية وسائر الأبعاد مستوى الدلالة الإحصائية.

5.3المقارنات البعدية: اختبار Mann–Whitney

لتحديد المجموعات التي تختلف في الدرجة الكلية للمقياس، أُجريت مقارنات ثنائية باستخدام اختبار مان–ويتني مع تطبيق تصحيح Bonferroni المُعدَّل ($\alpha = 0.017$)

جدول (8): نتائج اختبار Mann–Whitney للمقارنات البعدية (الدرجة الكلية)

المقارنة	قيمة U	قيمة p	حجم الأثر r	الدلالة
بكالوريوس مقابل ماجستير	1280	0.271	−0.147	غير دال
بكالوريوس مقابل دكتوراه	1446	0.026	−0.296	دال *
ماجستير مقابل دكتوراه	338	0.307	−0.174	غير دال

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ حجم الأثر r: 0.10–0.29 صغير، 0.30–0.49 متوسط، ≥0.50 كبير.

تُبيّن نتائج الجدول (8) أن الفرق الدال وحده يقع بين مجموعتَي البكالوريوس والدكتوراه (U=1446، p=0.026)، وقد بلغ حجم الأثر (r=−0.296) مما يُصنّفه ضمن الأثر المتوسط وفق معايير Cohen (1988). ولم تبلغ الفروق بين سائر المجموعات مستوى الدلالة الإحصائية.

6.3موثوقية المقياس — KR–20

نظراً لثنائية استجابات المقياس (تنطبق/لا تنطبق) ، اعتُمد معامل كودر–ريتشاردسون–20 (KR–20) بديلاً عن ألفا كرونباخ للفقرات الثنائية:

جدول (9): معاملات الموثوقية KR–20 لأبعاد مقياس AEDS–DS

م	البُعد	عدد الفقرات	KR–20	مستوى الموثوقية
1	الإجهاد الهوياتي الأكاديمي	8	0.712	مقبول
2	قلق الفجوة بين الطموح والواقع	8	0.820	جيد
3	التوتر الزمني الوجودي	8	0.771	جيد
4	ضغط سقف التوقعات متعددة المصادر	8	0.814	جيد
5	قلق الأصالة والشرعية العلمية	8	0.790	جيد
6	الاستنزاف التحفيزي المتراكم	8	0.852	جيد جداً

7	المقياس الكلي	48	0.945	ممتاز

المعيار المرجعي: 0.70 ≤ KR−20 مقبول، ≤ 0.80 جيد، ≤ 0.90 ممتاز (Nunnally, 1978).

تُشير نتائج الجدول (9) إلى أن جميع أبعاد المقياس تحققت فيها معاملات موثوقية مقبولة أو أعلى، إذ تراوحت بين (0.712) و(0.852)، وبلغت قيمة KR−20 للمقياس الكلي (0.945)، مما يُؤكد تمتع المقياس بموثوقية داخلية ممتازة.

7.3التوزيع التكراري لأبرز الفقرات

يعرض الجدول (10) نسب انطباق أبرز فقرات المقياس على عينة الدراسة:

جدول (10): نسب الانطباق لأبرز فقرات المقياس (% تنطبق)

البُعد	نص الفقرة المختصر	النسبة %
التوتر الزمني الوجودي	أشعر بتراكم القلق مع اقتراب موعد الامتحانات أو التسليم	70.9%
التوتر الزمني الوجودي	أشعر بضغط متزايد دون تحقيق تقدم ملموس	66.7%
قلق الأصالة والشرعية	أقرأ كل شيء خوفاً من أن أسأل سؤالاً لا أعرف إجابته	59.6%
ضغط التوقعات متعددة المصادر	أشعر بالإرهاق عند التنقل بين متطلبات المشرف والمؤسسة	55.3%
قلق الفجوة	يشغلني الفارق بين ما أحلم بنشره وما أستطيع كتابته	53.9%
قلق الفجوة	أشعر بخيبة أمل متكررة حين لا تتطابق نتائجي مع توقعاتي	52.5%
الاستنزاف التحفيزي المتراكم	فقدت الحماس الكبير تدريجياً منذ بداية دراستي	51.1%
ضغط التوقعات	أشعر بأني مضطرة لإثبات نفسي أمام أطراف متعددة	48.2%

4- المناقشة Discussion

1.4مناقشة مستوى الإجهاد الوجودي الأكاديمي

جاءت الدرجة الكلية للإجهاد الوجودي الأكاديمي في هذه الدراسة بمتوسط (17.44 من 48) أي ما نسبته 36.3%، وهو مستوى يقع ضمن الفئة المتوسطة–المنخفضة. غير أن هذا المتوسط الكلي يُخفي تفاوتاً مهماً بين الأبعاد؛ إذ يبلغ بُعد

التوتر الزمني الوجودي 41.3% من درجته القصوى، وبُعد ضغط التوقعات 42.9%. ويتوافق هذا النمط مع ما أشار إليه الشمري (2021) من أن الطالبات في كليات التربية الرياضية يعانين بصورة خاصة من ضغوط ناجمة عن التوقعات المتعددة المتضاربة، ومع ما أكدته Evans et al. (2018) من أن الإجهاد المرتبط بالوقت والأعباء التراكمية يُمثّل أبرز مصادر الأزمة النفسية في التعليم العالي.

2.4مناقشة الفروق بين المراحل الدراسية

الجدير بالملاحظة أن الفرق الدال وحده تمثّل في المقارنة بين طالبات البكالوريوس والدكتوراه، لا بين الدكتوراه والماجستير، مما يُشير إلى أن الانتقال من مرحلة التلقي إلى مرحلة الإنتاج البحثي المتقدم قد يُخفّف من بعض جوانب الإجهاد الوجودي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التكيّف المعرفي (Cognitive Adaptation Theory; Taylor, 1983) التي ترى أن الفرد يطور بمرور الوقت آليات معرفية للتكيف مع الضغوط المزمنة. وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما أكدته الخفاجي (2023) من أن قلق المستقبل لدى طلبة الدكتوراه في جامعة بغداد يتسم بانخفاض نسبي مقارنةً بطلبة مراحل أخرى، مُعزيةً ذلك إلى امتلاكهم رؤية أوضح لمساراتهم المهنية.

في المقابل، تظل الفجوة الطموحية (Aspiration–Reality Gap) أعلى لدى طالبات البكالوريوس (M=3.44) مقارنةً بطالبات الدكتوراه (M=2.04). ويُفسَّر ذلك بأن طالبة البكالوريوس — بامتلاكها طموحاً أكاديمياً ومهنياً غير مُختبَر — تعيش هوّة أوسع بين ما تريده وما تُنجزه فعلاً، في حين تمتلك طالبة الدكتوراه تصوراً أكثر واقعية وبراغماتية لمساراتها البحثية (الزبيدي، 2022).

3.4مناقشة موثوقية المقياس

تُشير قيمة KR–20 للمقياس الكلي (0.945) إلى موثوقية داخلية ممتازة تُثبّت قيمة المقياس كأداة قياس في البيئة الأكاديمية العراقية. وتتوافق هذه النتيجة مع الأدبيات السيكومترية التي تعتبر القيم ≥ 0.90 دليلاً على تجانس بنائي عالٍ للأداة (Devellis, 2016). أما انخفاض معامل موثوقية البُعد الأول "الإجهاد الهوياتي" نسبياً (KR–20=0.712) فقد يعكس التعدد الحقيقي في مكوّنات هذا البُعد وعدم تجانسه التام، وهو ما يستدعي مراجعة فقرات هذا البُعد في دراسات مستقبلية.

4.4دلالة النتائج في السياق المحلي

تكتسب هذه الدراسة أهمية مضاعفة في السياق الأكاديمي العراقي، إذ تُقدّم لأول مرة بيانات كمية موثّقة عن مستوى الإجهاد الوجودي الأكاديمي لدى طالبات التربية الرياضية في جامعة بغداد. ويتوافق الارتفاع الواضح في نسب فقرتَي التوتر الزمني (70.9% و66.7%) مع التحديات البنيوية التي يواجهها الطالب العراقي من ناحية بيئة الدراسة وضغوط

التوقعات الاجتماعية والمؤسسية. وتُشكّل هذه النتائج قاعدة بيانات مرجعية يمكن الاستناد إليها في بناء برامج التدخل الداعمة للطلبة.

5- الاستنتاجات والتوصيات Conclusions & Recommendations

1.5الاستنتاجات

1. نجحت الدراسة في بناء مقياس إجهاد الوجود الأكاديمي (AEDS-DS)المكوّن من (48)فقرة موزعة على ستة أبعاد نظرية متمايزة، يُمثّل إضافة أصيلة للمكتبة النفسية العربية في مجال قياس الظواهر الوجودية الأكاديمية.
2. بلغت الدرجة الكلية لإجهاد الوجود الأكاديمي لدى طالبات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بغداد مستوىً متوسطاً–منخفضاً (M=17.44/48)، مع تسجيل بُعدَي ضغط التوقعات والتوتر الزمني أعلى المستويات .في مقدمة الفقرات الأعلى انطباقاً لدى العينة، إذ صرّحت 70.9%من المشاركات بتراكم القلق مع اقتراب مواعيد التسليم والامتحانات، مما يكشف عن أزمة زمنية أكاديمية حقيقية.
3. جاءت فقرات التوتر الزمني الوجودي في مقدمة الفقرات الأعلى انطباقاً، إذ صرّحت 70.9%من المشاركات بتراكم القلق مع اقتراب مواعيد التسليم والامتحانات .إحصائياً بين المراحل الدراسية في بُعدَي قلق الفجوة الطموحية (H=6.110)، (p=0.047وقلق الأصالة العلمية (H=6.509)، (p=0.039، لصالح انخفاض هذه الأبعاد لدى طالبات الدكتوراه.
4. وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المراحل الدراسية في بُعدَي قلق الفجوة الطموحية (H=6.110)، (p=0.047وقلق الأصالة العلمية (H=6.509)، .(p=0.039في الدرجة الكلية بين البكالوريوس والدكتوراه (U=1446)، (p=0.026بحجم أثر متوسط (r=0.296)، مما يُشير إلى أن الخبرة الأكاديمية المتراكمة تُخفّف من شدة الإجهاد الوجودي.
5. أظهرت المقارنات البعدية فرقاً دالاً في الدرجة الكلية بين البكالوريوس والدكتوراه (U=1446)، (p=0.026 بحجم أثر متوسط .(r=0.296)داخلية ممتازة (KR-20=0.945)للمقياس الكلي(، مما يُجيز استخدامه في البيئة الأكاديمية العراقية.
6. أثبت مقياس AEDS-DSموثوقية داخلية ممتازة (KR-20=0.945)للمقياس الكلي(، مما يُجيز استخدامه في البيئة الأكاديمية العراقية وفق متطلبات النشر الدولي .

2.5التوصيات

1. للمؤسسات الأكاديمية :إنشاء وحدات دعم نفسي متخصصة في كليات التربية الرياضية تُعالج بصورة خاصة التوتر الزمني الوجودي وضغوط التوقعات التي تبيّن أنها الأعلى انطباقاً.
2. للمشرفين الأكاديميين :مراعاة الفروق في مستوى الإجهاد بين المراحل الدراسية وتكييف أساليب الإشراف والمتابعة وفقاً لها، لا سيما مع طالبات البكالوريوس.

3. للباحثين :توسيع نطاق تطبيق المقياس على جامعات عراقية أخرى وإجراء تحليل عاملي توكيدي (CFA)للتحقق من البنية الستة الأبعاد، مع دراسة دور المتغيرات الوسيطة كالدعم الاجتماعي وأسلوب الإشراف.
4. للسياسات التعليمية :مراجعة بنية الامتحانات ومواعيد التسليم في ضوء النتائج التي تُظهر أن 70.9%من الطالبات يعانين من تراكم القلق مع اقتراب هذه المواعيد.

المصادر

أولاً: المراجع العربية

1. الزبيدي، علي محمد. (2022). الضغوط النفسية الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 23(4)، 88–115.
2. الشمري، هناء كاظم. (2021). الصحة النفسية لطلبة الدكتوراه في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي. مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة بغداد — كلية التربية، 15(2)، 200–234.
3. الخفاجي، سناء عبد الكريم. (2023). قلق المستقبل وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بغداد، 45(1)، 55–90.
4. العبيدي، مثنى حسن. (2020). علم النفس الرياضي — أسس نظرية وتطبيقات عملية (ط2). دار الكتب العلمية.
5. الأسدي، أحمد عبد الرزاق. (2019). المنهج العلمي في البحث التربوي والنفسي (ط3). مطبعة جامعة بغداد.

ثانياً :المراجع الأجنبية

6. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115
7. Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15(3), 241–247. https://doi.org/10.1037/h0086006
8. Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
9. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

10. Devellis, R. F. (2016). Scale development: Theory and applications (4th ed.). SAGE Publications.
11. Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. Nature Biotechnology, 36(3), 282–284. https://doi.org/10.1038/nbt.4089
12. Heidegger, M. (2010). Being and time (J. Stambaugh, Trans.). State University of New York Press. (Original work published 1927)
13. Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. Psychometrika, 2(3), 151–160. https://doi.org/10.1007/BF02288391
14. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy, 46(4), 868–879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008
15. Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). McGraw-Hill.
16. Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika, 52(3–4), 591–611. https://doi.org/10.2307/2333709
17. Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. American Psychologist, 38(11), 1161–1173.

الملحق :النسخة التطبيقية من مقياس AEDS-DS

مقياس الإجهاد الوجودي الأكاديمي

Academic Existential Distress Scale — AEDS-DS

م	الفقرة	تنطبق	لا تنطبق
1	اشعر اني لا اعرف من اكون خارج حدود دراستي أو بحثي		
2	أجد صعوبة في الإجابة عن سؤال (ماذا تعمل) دون الشعور بالتوتر		
3	أشعر أنني أؤدي دور الباحث دون أن أكون مقتنعاً به في أعماقي		
4	أشعر أن الدراسة تفقدني هويتي الاجتماعية خارج الجامعة		
5	أجد التعارض داخلياً بين شخصيتي الأكاديمية وشخصيتي في الحياة اليومية		
6	أشعر أني أرتدي قناع الباحث دون أن أكون كذلك		
7	أشعر بضياع واضح حين أحاول تعريف نفسي بمعزل عن اختصاصي		
8	تتعارض متطلبات دراستي مع طريقة فهمي لذاتي وقيمي الشخصية		
9	أضع أهدافاً دراسية أعلم أنها بعيدة المنال وغير واقعية		
10	يشغلني الفارق بين ما أحلم بنشره وما أستطيع كتابته فعلاً		
11	أشعر أن طموحاتي الأكاديمية تثقل كاهلي أكثر مما تحفزني		
12	أقارن نفسي بزملائي أو بباحثين أكثر إنتاجاً مما يزيد إحباطي		
13	أشعر بالقلق من الفجوة بين المستوى الذي أتمناه والذي أنجزه		
14	أشعر أنني لن أحقق ما يكفي مهما بذلت من جهد		
15	أشعر بخيبة أمل متكررة حين لا تتطابق نتائجي مع توقعاتي		
16	تسبب لي الفجوة بين الطموح والواقع شعوراً بالعجز		
17	يؤرقني أن أقراني في عمري أنجزوا ما لم أنجزه بعد		

18	أشعر أن دراستي سرقت مني سنوات ثمينة من حياتي الاجتماعية		
19	يشغل تفكيري هذا السؤال :هل تستحق الدراسة ما أدفعه من عمري؟		
20	أفكر في أن الوقت الذي أقضيه في الدراسة ضائع لا يُعوَّض		
21	أشعر بالقلق من احتمال أن تستمر الدراسة أطول مما خططت له		
22	أشعر بتراكم القلق حين يقترب موعد الامتحانات أو موعد التسليم		
23	أشعر بضغط متزايد دون تحقيق تقدم ملموس في الدراسة أو البحث		
24	أشعر أن الزمن الأكاديمي يضيع حياتي الشخصية		
25	أشعر أني محاصرة بين ما أتوقعه من نفسي وما يتوقعه مني المدرسون		
26	أشعر أن المجتمع يتوقع مني ما ليس له علاقة بطبيعة دراستي		
27	أشعر أن طموحاتي الشخصية في تعارض مع متطلبات المؤسسة		
28	أخشى أن أخذل المدرسين والأسرة والمؤسسة في الوقت ذاته		
29	أشعر بضغط من عائلتي بتوقعات تتجاوز حدود ما تتيحه الدراسة		
30	أشعر بكثرة التوقعات الخارجية والداخلية لدرجة لا أستطيع التركيز		
31	أشعر بأني مضطرة لإثبات نفسي أمام أطراف متعددة في آنٍ واحد		
32	أشعر بالإرهاق عند التنقل بين متطلبات المشرف والمؤسسة وتوقعاتي		
33	أخشى أن يكتشف أحدهم أن أفكاري البحثية غير عميقة بما يكفي		
34	يراودني شعور بأن قبولي في البرنامج الدراسي كان صدفة		
35	أقرأ كل شيء خوفاً من أن أسأل سؤالاً لا أعرف إجابته		
36	أخشى أن تُرفض مساهمتي العلمية لأنها لا تحمل أصالة حقيقية		
37	أشعر بالقلق أن زملائي أجدر مني بالدراسة		
38	أشك في قدراتي عند موعد الدفاع أو الامتحان		
39	أتجنب النقاش العلمي خوفاً من الكشف عن نقاط ضعف في معرفتي		

40	أشعر بعدم الثقة حين ألتقي بالمدرسين أو المشرفين		
41	فقدت الحماس الكبير الذي كان لدي عند بداية دراستي		
42	أجلس أمام الكمبيوتر لساعات وأغادره دون أن أنجز شيئاً ذا قيمة		
43	أشعر بأني أدرس أو أكتب لإنهاء الالتزام لا لإنتاج معرفة حقيقية		
44	فقدت الشغف الذي دفعني للالتحاق بهذا البرنامج أو الدراسة		
45	أشعر بأن ما أقوم به من دراسة أو بحث ليس له معنى حقيقي		
46	أشعر بالإرهاق الذهني المتراكم الذي يعوق تفكيري		
47	أشعر برغبة في التراجع عن الاستمرار بالدراسة رغم قربي من الانتهاء		
48	أشعر أنني أكرر نفسي بشكل آلي دون أي إضافة إبداعية حقيقية		