

سایش در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن

زهرا رشیدی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان سایش در روابط میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن انجام شد. رویکرد پژوهش کمی بود و از روش توصیفی از نوع مطالعات همبستگی و روش تحلیل رگرسیون چندگانه و ابزار پرسشنامه برای اجرای آن بهره گرفته شد. جامعه آماری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۶۰۱ نفر انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که ۵۶/۲۴ درصد از اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در این پژوهش در دوره کاری خود در معرض سایش بوده‌اند و در این میان اعضای هیئت علمی زن و مجرد با مرتبه علمی استادیاری و وضعیت استخدامی پیمانی سایش اجتماعی را بیشتر از دیگر ابعاد سایش (کلامی و فیزیکی) تجربه کرده‌اند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که عوامل سازمانی و فردی با سایش رابطه معنادار دارد و تغییرات واریانس سایش در میان اعضای هیئت علمی را در سطح بالایی تبیین و پیش‌بینی می‌کند. بر پایه نتایج به‌دست آمده از آزمون رگرسیون عوامل سازمانی نسبت به عوامل فردی با قدرت بیشتری سایش را پیش‌بینی می‌کند و از میان مؤلفه‌های پنج‌گانه تشکیل‌دهنده عوامل سازمانی، دو عامل فرهنگ سازمانی و رهبری دانشگاهی ضمن داشتن رابطه معنادار و غیرمستقیم با سایش، نسبت به دیگر مؤلفه‌ها قدرت بیشتری در تبیین سایش دارند و سه مؤلفه قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی و فرهنگ و جامعه از نظر قدرت پیش‌بینی تغییرات سایش و تبیین آن به ترتیب در جایگاه سوم تا پنجم قرار دارند. برای رسیدن به راهکارهای مناسب به‌منظور بهبود آسیب سایش در نهادهای آموزش عالی و در میان اعضای هیئت علمی بسان کنشگران اصلی این نهادها از روش گروه‌های کانونی استفاده شد که بازنگری در برنامه‌های جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی، تمرکززدایی در جذب و بازنگری در مفاد آیین‌نامه ارتقا، پرهیز از سیاست‌زدگی و لزوم مشارکت دانشگاهیان در انتخاب رؤسای دانشگاهی بر پایه شایسته‌سالاری، تبدیل سایش به یک گفتمان کلان

1. Bullying

۲. استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران:

Z.rashidi@irphe.ir

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۷/۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۶

اجتماعی - ساختاری، راه‌اندازی سازوکار فرجام‌خواهی شفاف و بازخورد دهنده و دارای قدرت ساختاری به‌ترتیب از جمله راهکارهایی است که از منظر شرکت‌کنندگان در جلسات گروه کانونی پژوهش می‌تواند راهی به سوی برون‌رفت از این آسیب بگشاید.

کلیدواژگان: سایس، اعضای هیئت علمی، دانشگاه‌های دولتی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

مقدمه

واژه Bullying که در برگردان فارسی آن از واژگانی چون قلدری یا زورگویی استفاده می‌شود، در مفهوم به «دسته‌ای از رفتارهای منفی اشاره دارد که به شکل آزار کلامی یا فیزیکی، طرد اجتماعی یا اثر منفی گذاشتن بر عملکرد فرد در محیط کاری و به‌صورت هدفمند در یک بازه زمانی و تکرار شونده رخ می‌دهد» (Rai & Agarwal, 2016). از این رو، چنین بر می‌آید که با توجه به ویژگی‌های بافت آموزش عالی و کنشگران اصلی آن، معادل زورگویی یا قلدری نمی‌تواند واژه مناسبی برای نشان دادن واقعیت امری باشد که در طی شکل‌گرفتن پدیده Bully در این بافت اتفاق می‌افتد. پدیده Bullying که در این مقاله از آن با عنوان سایس یاد شده است، نشان‌دهنده رفتاری مخرب هرچند کوچک یا بزرگ است که در طول زمان تکرار شده و آسیب‌های جدی به همراه داشته است. به تعبیری، مانند همان قطره آبی است که وقتی در طولانی مدت و مداوم بر سنگی محکم می‌چکد، بالاخره راهی در آن می‌یابد و فرایند فرسایش را رقم می‌زند (Rashidi & Farasatkah, 2018).

به‌طور کلی، سایس دارای سه بعد کلامی^۳، فیزیکی^۴ و اجتماعی^۵ است که می‌توان آن را به دو دسته کلی تقسیم کرد. نخست، سایس مستقیم یا قابل مشاهده که شامل سایس فیزیکی و کلامی است و دیگری سایس غیرمستقیم یا غیرقابل مشاهده که سایس اجتماعی را در بر می‌گیرد. سایس فیزیکی به معنای آسیب جسمی به فرد دیگری است و سایس کلامی به معنای گفتن یا نوشتن حرف‌هایی است که منظور و هدف آن آسیب زدن به روح و روان قربانی و مقصود از سایس اجتماعی نیز مخدوش کردن روابط و وجهه اجتماعی قربانی است (Lee, 2010; Cheraghi & Piskin, 2011). در بسیاری از پژوهش‌های مربوط به بررسی سایس در آموزش عالی (Twale, 2018; Ngalellongo, 2015) زمانی که به تعریف سایس در فضای دانشگاهی می‌رسند، با در نظر گرفتن ویژگی‌های این فضا؛ یعنی «ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی» از تعریف سایس در محیط کار استفاده می‌شود. از نگاه آنان "سایس در دانشگاه" پیوند پویا و دوسویه‌ای میان دانشگاه و کنشگران آن است و پدیده اجتماعی چندعلتی است که

-
3. Verbal Bullying
 4. Physical Bullying
 5. Social Bullying

طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد (Einarsen et al., 2003). با توجه به همبستگی درونی میان دانشگاه و اعضای هیئت علمی، مشخص کردن مرز میان آنها به سبب این همزیستی بسیار چالش برانگیز است (O'Leary- Kelly, Paetzold & Griffin, 2018; Glambek, Skogstad & Einarsen, 2000). دانشگاه‌ها از یک سو به مهارت، خلاقیت و انرژی اعضای خود و از سوی دیگر، اعضای آن به فرصت‌ها، حقوق و مزایایی که از سوی دانشگاه فراهم می‌شود، نیازمندند (Bolman & Deal, 2003). سایش در دانشگاه‌ها موضوعی چالش برانگیز برای دانشگاه و افراد آن است که نه تنها بر کارکردهای آن اثر می‌گذارد، بلکه سلامت و رفاه افراد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (Namie & Namie, 2000). به طوری که گاه اجرای قوانین در فضای پیچیده دانشگاه سبب شکل‌گیری گروه‌های غیررسمی می‌شود که می‌تواند در اجرای قوانین انحراف ایجاد کند و تصویری قدرتمند از خود بسازد و برای برخی افراد ضعیف فریبنده باشد (Cortina, Kabat-Farr, Leskinin, Huerta & Magley, 2011; Yoo & Lee, 2018). پژوهشی (Nielsen, Skogstad, Matthiesen, Glaso, Aasland, Notelaers & Sofield & Salmond, 2003; Einarsen, 2009) بیانگر آن است که سایش در دانشگاه با عملکرد و نگهداشت اعضای هیئت علمی ارتباط مستقیم دارد. از سویی، رفتارهای پرخاشگرانه و دور از ادب برخی از دانشجویان و اعضای هیئت علمی در فضای دانشگاهی (Braxton & Baye, 2004; Rai & Agarwal, 2016)، کیفیت روابط بین فردی مانند روابط همکاران که عامل مهمی در پایداری اعضای هیئت علمی به‌شمار می‌رود (Norman, Ambrose & Huston, 2006; Glambek et al., 2018) و همچنین پیشینه پژوهش گسترده درباره کشمکش و سوء مدیریت در آموزش عالی، موقعیت‌های ساختاری و بین فردی را برای اختلاف و امکان بروز سایش در چنین محیط‌هایی فراهم می‌کند (Cameron, Meyers & Olswang, 2005; Giorgi, 2012).

بنابراین، مروری بر ادبیات موضوع نشان می‌دهد که سایش به مفهوم و چالشی جدی در آموزش عالی جهان بدل شده است. در کشور ایران تا سال ۲۰۱۸ پژوهش مرتبطی با این مفهوم انجام نشده بود و فقط یافته‌های جانبی برخی پژوهش‌ها می‌توانست چراغ راهی در این مسیر باشد. بنابراین، از آنجا که مفهوم‌پردازی این پدیده در بافت آموزش عالی ایران در میان مطالعات در دسترس مشاهده نشد، پژوهشگر با ترسیم چشم‌اندازی گسترده از پدیده سایش، پژوهشی در دو مرحله (کیفی و کمی) طراحی کرد و در مرحله نخست، پژوهشی با رویکرد کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیری و با استفاده از روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با هدف مفهوم‌پردازی پدیده سایش از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران انجام داد. بر پایه یافته‌های مرحله نخست (Rashidi, 2018) «سایش یک الگوی رفتاری است که در بازه زمانی طولانی تکرار می‌شود. این الگوی رفتاری نه ناخودآگاه، که برنامه‌ریزی شده، هدفمند و پیچیده است که در مسیر تجربه‌های گوناگون افراد آموخته و حتی بازتولید می‌شود. مشارکت‌کنندگان معتقدند که سایش پدیده‌ای اجتماعی و وابسته به بافت آموزش عالی است و از این رو،

مبتنی بر آنچه در بافت آموزش عالی ایران در حال رخ دادن است، این پدیده رایج و فراگیر و حتی اجتناب‌ناپذیر شده است. آنها بر این باورند که سایس به‌عنوان آشکاری که به ظاهر پنهان به نظر می‌رسد، همواره پدیده‌ای مخرب و آسیب‌زننده بوده است و در ازای سوءاستفاده از قدرت رخ می‌دهد. نابرابری در قدرت (مرتبه علمی، وضعیت استخدامی، موقعیت اجتماعی و ...) و سوء استفاده از آن بین عامل سایس و فردی که قربانی این عامل است، یکی از کدهای اصلی در بروز این پدیده است که غالب اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در پژوهش حاضر درباره آن با یکدیگر اتفاق نظر داشتند. این رفتارهای منفی، مخرب و آسیب‌زننده از نگاه مشارکت‌کنندگان به شیوه‌ها و شکل‌های گوناگون بروز می‌کند، به‌طوری که می‌تواند از نوع کلامی (توهین، تمسخر، تحقیر، طعنه و کنایه و ...) یا اجتماعی (شایعه پراکنی، تهمت‌زدن، نادیده گرفتن و ...) باشد. مشارکت‌کنندگان دو دسته عوامل سازمانی و فردی را در چگونگی تجربه پدیده سایس مؤثر می‌دانند. مهم‌ترین عامل سازمانی اشاره شده، فرهنگ سازمانی است. این باور که ارزش اعضای هیئت علمی در فرهنگ سازمانی به‌خوبی پاسداری نشده است، با ترک دانشگاه از سوی شماری از اعضای هیئت علمی که یا شاهد سایس بوده یا آن را تجربه کرده‌اند، تقویت می‌شود. بنابراین، بر پایه آنچه از مفهوم سایس بر می‌آید، سایس پدیده‌ای است که بر کیفیت عملکرد فرد و در سطحی بزرگ‌تر، بر عملکرد نهاد اثر می‌گذارد که شیوع و دنباله‌دار شدن آن می‌تواند نهاد را در دستیابی به اهدافش با چالش جدی مواجه سازد. با توجه به اهمیت این تأثیر و تعمیم‌پذیر نبودن یافته‌های مرحله نخست به بافتی بزرگ‌تر، پژوهشی با رویکرد کمی با هدف سنجش میزان سایس در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن از طریق آزمون پنج فرضیه زیر انجام شد:

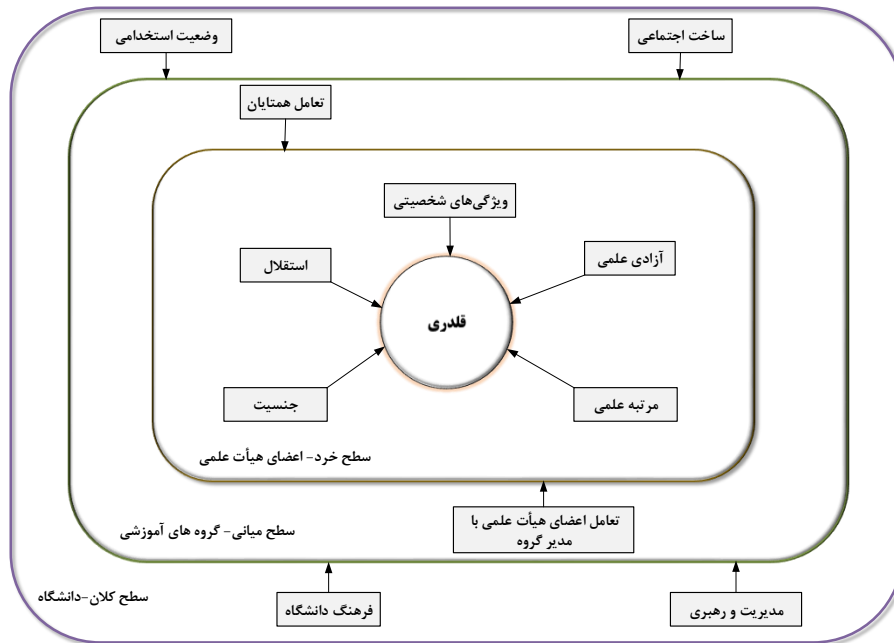
۱. عوامل سازمانی با شکل‌گیری سایس رابطه معنادار دارند و تا چه حد سایس را می‌توانند پیش‌بینی کنند.
۲. عوامل فردی با شکل‌گیری سایس رابطه معنادار دارند و تا چه حد سایس را می‌توانند پیش‌بینی کنند.
۳. جنسیت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با سایس رابطه معنادار دارد.
۴. مرتبه علمی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با سایس رابطه معنادار دارد.
۵. وضعیت استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با سایس رابطه معنادار دارد.

مبانی نظری و پیشینه

بر پایه یافته‌های برآمده از پژوهش مفهوم‌پردازی پدیده سایس در میان اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های ایران (Rashidi, 2018) و مطالعه ادبیات و مبانی نظری این قلمرو عوامل اثرگذار بر سایس را می‌توان به دو دسته عوامل سازمانی و عوامل فردی دسته‌بندی کرد. عوامل سازمانی شامل مؤلفه‌هایی چون فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی و فرهنگ و جامعه است و عوامل فردی مؤلفه‌هایی چون حسادت و رقابت را که به ویژگی‌های شخصیتی فرد مربوط

می‌شود، در بر می‌گیرد. هر یک از این عوامل می‌تواند سبب شکل‌گیری یا تقویت این پدیده در دانشگاه شود (Chappell & Di Martino, 2006). در این میان، یکی از مؤلفه‌هایی که به‌طور چشمگیر می‌تواند بر پدیده سایش تأثیر داشته باشد، فرهنگ سازمانی است، چرا که برخی از فرهنگ‌های سازمانی با پذیرش رفتارهای منفی (Meek, 2004; Lutgen-Sandvik, Tracy & Alberts, 2007)، سایش را تقویت می‌کنند و سبب ریشه‌دار شدن این الگوهای رفتاری می‌شوند و چنان در سازمان ریشه می‌دوانند که در گذر زمان بازشناسی این قبیل رفتارها ناممکن می‌شود (Parzefall & Salin, 2010). یکی دیگر از عوامل رهبری دانشگاهی است؛ در نهادهای آموزش عالی رهبران گروه یا دانشکده نقش رهبران ارکستری را بازی می‌کنند که بیشتر نقش هماهنگی میان تکنوازی اعضا را دارند تا گروه را در جهت اهداف سازمانی و فراسازمانی هدایت کنند. همان‌گونه که یافته‌های این پژوهش نشان داد، گاه رهبران به دلیل نداشتن دانش و آگاهی کافی، به تشدید رفتارهای مخرب و سایشی در گروه دامن زده‌اند (Keim & McDermott, 2010). سومین مؤلفه اثرگذار بر این پدیده قوانین و مقررات است؛ دانشگاهیان ویژگی‌هایی چون فشار کار زیاد، قدرت‌های نامتوازن میان مدیران، اعضای هیئت علمی و گروه‌های اقلیت، قراردادهای کاری کوتاه‌مدت، مبهم و ناشفاف بودن را از این دست قوانین می‌دانند (Keashly & Neuman, 2010; McCarthy, Mayhew, Barker & Sheehan, 2010; Zabrodska & Kveton, 2013). از سوی دیگر، خوانش اقتصادی رویکرد نئولیبرال که دانشگاه را هم تحت تأثیر قرار داده، زمینه را برای بروز سایش مهیا کرده است که سوء استفاده از قوانین و مقررات و نبود توازن قدرت بسان یکی از مؤلفه‌های اثرگذار بر سایش است. تبعیض سازمانی یکی دیگر از عوامل سازمانی است و تفاوت‌های ناشی از خصوصیات اعضا در گروه‌های مختلف فضا را برای سایش و خشونت آماده می‌کند. بر اساس نظریه خشونت‌گزینی، بی‌تمدنی و خشونت خود را به شکل سوگیری در برابر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروهی خاص یا سایر تفاوت‌ها نشان می‌دهد و برخی از اعضای هیئت علمی را از هنجارهای غالب یا تحمیل‌شده گروه جدا می‌کند. اصولی که این نظریه بر پایه آن بنا نهاده شده است، احتمال و خطر سایش علیه اقلیت‌های مذهبی و قومی، اعضای هیئت علمی خارجی و زنان عضو هیئت علمی را بیشتر می‌کند (Samnani & Singh, 2016; Cortina et al., 2011; Settles & O'Connor, 2014). آخرین مؤلفه از عوامل سازمانی که در این پژوهش مد نظر قرار گرفت، فرهنگ و جامعه است که به فرهنگ عمومی جامعه تنه می‌زند. درحقیقت، کنشگران آموزش عالی از اعضای هیئت علمی تا مدیران، دانشجویان و کارکنان آموزشی، با پیشینه‌های خانوادگی و آموزشی متفاوتی قدم به دانشگاه می‌گذارند و بر پایه این آموخته‌های نهادینه به تعامل با دیگر کنشگران این قلمرو می‌پردازند. این تعاملات می‌تواند منشأ برخی از رفتارهای نامناسب و قلدرمآبانه باشد که بر دیگران تأثیر می‌گذارند و چنانچه در جایگاه تصمیم‌گیری قرار گیرند، می‌توانند به شکل‌گیری و گسترش رفتارهای سایشی کمک کنند. در این میان، گاه فرهنگ دانشگاه در برابر این رفتارها ایستادگی و گاه آن را تقویت می‌کند (Davis & Davis, 2007; Ng, 2017; Ngal, 2016).

از منظری دیگر، عوامل اثرگذار بر سایس در دانشگاه و در روابط میان اعضای هیئت علمی را می‌توان به سه سطح کلان- دانشگاه، سطح میانی- گروه و سطح خرد- اعضای هیئت علمی تقسیم کرد (Twale, 2018). همان‌گونه که چارچوب برکشیده نشان می‌دهد، در سطح کلان عواملی چون فرهنگ دانشگاه، مدیریت و سبک رهبری، ساخت اجتماعی و سیاست‌های حاکم بر وضعیت استخدامی اعضای هیئت علمی قرار گرفته است. نگاهی کلی به عوامل سازمانی که در این سطح قرار گرفته‌اند، گویای آن است که در سطح دانشگاه آنچه می‌تواند سایس را تقویت کند یا سبب‌ساز بروز آن شود، سیاست‌ها، فرایندها و ساختارهایی است که از سوی رئیس دانشگاه یا افراد دخیل در تصمیم‌گیری‌های کلان دانشگاهی تعیین می‌شوند (Samnani & Singh, 2016; Escartin, 2016; Taylor, 2013; D'Cruz, Noronha & Scholaris, 2013). بنابراین، سایس به شیوه‌ای ساختاری بروز می‌یابد که گاه تمیز آن از سوی قربانی کمی مشکل است. آن‌گاه که رفتارهای منفی و نامتعارف به فرهنگ یک دانشگاه بدل شود، چنان با بافت دانشگاه درهم تنیده می‌شود که مقابله با آن ناشدنی است. در همین سطح، سبک‌های مدیریتی و رهبری، ساخت اجتماعی و سیاست‌های استخدامی اعضای هیئت علمی هر یک به تنهایی می‌تواند ساختارهایی را شکل دهد که ابزاری در دست ناهلان قرار دهد که به واسطه آن بتوانند اعضای هیئت علمی را مورد سایس قرار دهند. در سطح میانی، گروه‌های دانشگاهی قرار گرفته‌اند که آنچه به‌طور برجسته در این سطح جاری و ساری است، تعاملات میان اعضای هیئت علمی با هم‌تایانشان و مدیر گروه است (Rashidi, 2019; Rashidi, 2018). آنچه در سطح خرد این چارچوب و در خصوص عضو هیئت علمی مطرح است، ویژگی‌های فردی، استقلال، آزادی، جنسیت و در آخر مرتبه علمی است که هر یک می‌تواند در ارتباط با دیگر سطوح، فرد را در جایگاه قربانی یا قلدر قرار دهد (La Sala, Wilson & Sprunk, 2016; Hollis, 2017). آنچه می‌تواند شرایط را در این قلمرو بیش از پیش نابسامان کند، همسویی و همراهی هر یک از این عوامل در سطح مختلف است؛ به بیانی دیگر، برهم‌کنشی سطوح می‌تواند یکدیگر را تقویت کنند. به‌طوری که اگر سیاست‌های کلان دانشگاه با سایس همسو باشد، در سطح میانی روحیه و فرهنگ سایس را در روابط و تعاملات میان اعضای هیئت علمی در گروه تقویت می‌کند و در آخر فرد با توجه به ویژگی‌های بیشتر سوی ارتکاب به سایس و همراهی با قلدر هدایت می‌شود.



شکل ۱- چارچوب نظری پژوهش (Twale, 2018)

نگاهی به سیر تاریخی نتایج مطالعات انجام شده درباره پدیده سایش در دانشگاه‌ها و محیط‌های علمی نشان می‌دهد که طی سال‌ها این پدیده در میان اجتماعات علمی گسترش یافته است و به نظر می‌رسد که دانشگاهیان (مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان) از دامنه گسترش این پدیده در محیط کاری خود آگاه نیستند (Lester, 2013; Ngal, 2016). پژوهش‌های بسیار اندکی درباره پدیده سایش در دانشگاه در ایالات متحده امریکا انجام شده است که این مسئله نشان می‌دهد که پرداختن به این پدیده در دانشگاه همچنان یک تابو است. اما در حال حاضر، در سطح بین‌المللی و به‌ویژه در کشور ایالات متحده امریکا شاهد پررنگ‌تر شدن توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان دانشگاهی به این پدیده و تلاش برای مقابله با آن هستیم (Bjorkqvist, 1994; Patrick, 2016; Glambek et al., 2018).

در مطالعه حاضر پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی مرتبط با این موضوع بررسی شد. نگاهی به پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که پدیده سایش در نهادهای دانشگاهی در ایران بسیار محدود مطالعه شده یا مطالعات انجام شده در این زمینه در دسترس عموم نبوده است. این شکاف پژوهشی خود مهر تأییدی بر ضرورت مطالعه این پدیده در بافت دانشگاه‌های ایرانی است. رشیدی (Rashidi, 2018) پدیده سایش از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران را مفهوم‌پردازی کرده است و یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که پدیده سایش در آموزش عالی ایران دارای ابعاد کلامی و

اجتماعی است. این پدیده به دلیل شرایط سازمانی و فردی ظهور یافته، به واکنش‌هایی چون اجتناب، تقابل و پذیرش منجر شده است. این واکنش‌ها تحت تأثیر پاسخگویی مسئولان، تاب‌آوری افراد در زمینه ساختار و فرهنگ دانشگاهی بروز پیدا کرده و به آسیب‌پذیری شغلی، فردی، اجتماعی منجر شده‌اند. ریشه این پدیده را می‌توان در خانواده، آموزش و پرورش و فرهنگ عمومی جامعه جست‌وجو کرد. در عرصه بین‌المللی (Rockett, Fan, Dwyer & Foy, 2017) سایش در محل کار از دیدگاه مدیران منابع انسانی هفت دانشگاه ایرلندی مطالعه شده است. پژوهشگران یکی از مشکلات اصلی در این قلمرو را نبود مفهومی مشخص برای رفتارهای قلدرمآبانه می‌دانند که قربانی را دچار سردرگمی می‌کند و مدیران و مسئولان نیز برای برخورد با آن با مشکل روبه‌رو می‌شوند. همچنین پژوهشگران اشاره کرده‌اند که در دانشگاه‌های مورد مطالعه همزمان با افزایش نشانه‌های سایش، سیاست‌ها و فرایندهای مناسب برای مواجهه با آن طراحی شده است. آنچه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بر آن تأکید کردند، وجود توأمان سیاست‌های رویارویی و مواجهه با رفتارهای منفی سایش و سیاست‌هایی برای تقویت رفتارهای مثبت و سازنده در محیط کار است که برای این منظور برخی از دانشگاه‌ها سیاست‌هایی برای سلامت و بهداشت جسمی و روانی اعضای هیئت علمی خود طراحی کرده‌اند. گوپتا و بخشی (Gupta & Bakhshi, 2017) در پژوهش خود پرسشنامه بازنگری شده اعمال منفی را در محیط‌های کاری کشور هند اعتبارسنجی و گزارش کردند که با توجه به نتایج به دست آمده از نمونه آماری (۱۰۵۳ نفر)، ۴۶ درصد از کارکنان هندی (در دوره‌های زمانی مستمر و نامستمر) مورد سایش قرار گرفته‌اند. آنها تأکید کرده‌اند که نتایج پژوهش‌های این حوزه می‌تواند در سیاست‌گذاری‌های مدیران ارشد کاربرد داشته باشد، اما با توجه به وابستگی این پدیده به بافت هر کشور، برای بهبود پرسشنامه بهتر است مطالعات بین‌فرهنگی و مقایسه‌ای انجام شود.

روش پژوهش

پارادایم حاکم بر پژوهش حاضر از نوع اثبات‌گرایی (کمی) بود. از منظر هستی‌شناسی، در این پارادایم واقعیت ثابت و متکثر است؛ یعنی کنشگر با توجه به درک و تعبیرش از موقعیت، واقعیت را بر ساخت و مدام تولید و بازتولید نمی‌کند (Habibi, 2014). جامعه پژوهش کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در منطقه یک دانشگاهی (مطابق با آیین‌نامه مناطق ده‌گانه دانشگاهی در حوزه آموزش) کشور بودند. منظور از دانشگاه‌های وزارت علوم دانشگاه‌هایی با مأموریت عام است و در این تحقیق دانشگاه‌های غیرحضور، نیمه‌حضور، فنی و حرفه‌ای و علمی-کاربردی را شامل نمی‌شود. نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای چندمرحله‌ای متناسب با حجم بود، با این پیشفرض که سایش در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات

آموزش عالی کشور با سابقه‌های مختلف، متفاوت است؛ ملاک انتخاب دانشگاه در منطقه بر اساس سابقه تأسیس (با سابقه بالا تا ابتدای سال ۱۳۵۶، سابقه متوسط از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۵ و سابقه کم بعد از سال ۱۳۷۵) بود. بر اساس این تقسیم‌بندی شمار اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشگاه‌ها برابر ۶۰۶۹ نفر بود که از این تعداد ۶۰۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند (جدول ۱). سپس، در داخل دانشگاه نمونه بر حسب نسبت جمعیت دانشگاه از کل، سهمی برای آن دانشگاه در نظر گرفته شد و مجدداً در میان دانشکده‌های مختلف متناسب با تعداد اعضای هیئت علمی، نمونه مد نظر به تفکیک مرتبه علمی و جنسیت به‌صورت تصادفی انتخاب شدند.

جدول ۱- جامعه و نمونه آماری

منطقه	استان	تعداد اعضای هیئت علمی	دانشگاه نمونه	تعداد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های منتخب	تعداد نمونه
۱	تهران- البرز	۷۱۴۹	دانشگاه علم و صنعت ایران	۴۲۶	۴۱
			دانشگاه تهران	۲۱۵۴	۲۰۶
			دانشگاه صنعتی امیرکبیر	۵۴۳	۴۹
			دانشگاه الزهرا	۳۶۱	۳۶
			دانشگاه شهید بهشتی	۸۲۵	۸۱
			دانشگاه خواجه‌نصیرالدین طوسی	۳۲۳	۳۰
			دانشگاه علامه طباطبایی	۵۳۷	۴۹
			دانشگاه تربیت مدرس	۷۴۳	۷۲
			دانشگاه شاهد	۳۲۸	۳۷
جمع کل			۶۰۶۹	۶۰۱	

منبع: آمار آموزش عالی ایران ۹۸-۱۳۹۷، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

ابزار پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته بود. از نظر گردآوری داده‌ها این مطالعه در دسته پژوهش‌های توصیفی (غیر آزمایشی) قرار می‌گیرد و از نظر تحلیل داده‌ها با توجه به هدف پژوهش که سنجش سایش در روابط میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود، از طرح تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و علی-مقایسه‌ای استفاده شد؛ در بخش همبستگی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه Backward Stepwise (Pillai, 2006) و در بخش علی-مقایسه‌ای از آزمون‌های مقایسه میانگین‌ها استفاده شد. در نهایت، به‌منظور شناسایی راهکارهای مناسب برای کاهش یا رفع سایش در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از روش گروه‌های کانونی تصمیم‌گیری بهره گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش میانگین سن اعضای هیئت علمی مورد مطالعه ۴۵ سال و دامنه سنی آنها بین ۳۰ تا ۶۸ سال بود. بیشتر (۸۵ درصد) اعضای هیئت علمی متأهل و حدود ۲۷ درصد آنها زن و ۷۳ درصد از آنها مرد بودند. از نظر وضعیت استخدامی؛ یعنی نوع ارتباط افراد با سازمان ۳۷ درصد از پاسخ‌دهندگان دارای وضعیت استخدامی پیمانی، ۲۵ درصد رسمی - آزمایشی و ۳۸ درصد رسمی - قطعی بودند. این امر بیانگر توزیع نسبتاً متوازن از نظر وضعیت استخدامی میان پاسخ‌دهندگان است. از نظر سابقه کاری نیز بیشتر پاسخگویان؛ یعنی نزدیک به ۳۹ درصد بالای ۱۰ سال و ۱۰ درصد کمتر از ۲ سال سابقه فعالیت به‌عنوان عضو هیئت علمی داشتند. از نظر مرتبه علمی ۳/۲ درصد دارای مرتبه علمی مربی، ۵۹ درصد استادیار، کمی بیش از ۳۰ درصد دانشیار و فقط ۷/۵ درصد دارای مرتبه استادی بودند (جدول ۲).

مؤلفه سایس که متغیر وابسته پژوهش بود، در سه بعد سایس اجتماعی، سایس کلامی و سایس فیزیکی دسته‌بندی و بررسی شد. بر پایه نتایج به‌دست آمده از بررسی نظرهای پاسخگویان (جدول ۳)، سایس اجتماعی با میانگین ۲۵/۰۲ بیشترین و بعد فیزیکی آن با میانگین ۴/۷۸ کمترین نمره را به خود اختصاص داده است. میانگین شاخص کلی سایس در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با توجه به کمترین و بیشترین مقدار که ۲۲ و ۹۹ و دارای میانگین ۵۶/۲۴ است، نشان‌دهنده سایس متوسط در میان اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در این پژوهش است.

جدول ۲- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	
میانگین سن	۴۵ سال
جنسیت	مرد
	زن
وضعیت تأهل	متأهل
	مجرد
وضعیت استخدامی	پیمانی
	رسمی - آزمایشی
	رسمی - قطعی
سابقه کاری	۱۰ سال یا بیشتر
	کمتر از ۲ سال
مرتبه علمی	مربی
	استادیار
	دانشیار
	استاد

جدول ۳- توزیع فراوانی سایش و ابعاد آن

ابعاد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
سایش اجتماعی	۱۱/۰۰	۵۲/۰۰	۲۵/۰۲	۱۰/۱۳
سایش کلامی	۷/۰۰	۳۵/۰۰	۱۳/۴۵	۶/۸۱
سایش فیزیکی	۴/۰۰	۱۴/۰۰	۴/۷۸	۱/۵۱
سایش	۲۲/۰۰	۹۹/۰۰	۵۶/۳۴	۱۰/۵۰

بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی با استفاده از آزمون مقایسه میانگین‌ها، نخست، تفاوت بین میانگین متغیر وابسته پژوهش (سایش) بررسی و سپس، رابطه بین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سایش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارزیابی شد. در نهایت، با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه توأم میزان اهمیت و تأثیر هر یک از عوامل مؤثر بر سایش در میان اعضای هیئت علمی مشخص شد.

مقایسه سایش میان اعضای هیئت علمی (زن و مرد و متأهل و مجرد): بر پایه نتایج ارائه شده (جدول ۴)، بین سایش اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در این مطالعه و جنسیت آنان از منظر آماری در سطح خطای یک درصد، با $t = -۴/۶۴$ اختلاف معنادار وجود دارد. ضمن آنکه با توجه به میانگین به‌دست آمده در این دو گروه، با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که سایش در میان اعضای هیئت علمی زن بیشتر از مردان است. بین سایش و وضعیت تأهل اعضای هیئت علمی پاسخگو از منظر آماری در سطح خطای پنج درصد با $t = ۱/۷۷$ ، اختلاف معنادار وجود دارد. همچنین با توجه به میانگین دو گروه، با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که سایش در میان اعضای هیئت علمی مجرد بیشتر تجربه شده است.

جدول ۴- توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس جنسیت و وضعیت تأهل

جنسیت و وضعیت تأهل	نمونه	میانگین	درجه آزادی	آماره t	Sig.
زن	۱۴۵	۴۹/۸۱	۱۹۹	-۴/۶۴*	.۰۰۰
مرد	۳۸۷	۴۰/۷۸			
متأهل	۴۵۱	۴۲/۵۵	۹۶/۲	۱/۷۷*	.۰۰۰
مجرد	۸۱	۴۷/۱۷			

* معناداری در سطح خطای یک درصد

مقایسه سایش بر اساس مرتبه علمی پاسخگویان: نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس یک‌طرفه سایش بر اساس مرتبه‌های علمی پاسخگویان نشان داد که در سطح خطای یک درصد، $F = ۱۰/۳۲$ میان سازه سایش و مرتبه علمی پاسخگویان اختلاف معنادار وجود دارد (جدول ۵).

بدین ترتیب، برای آنکه مشخص شود که اختلاف در میان کدام گروه از مرتبه‌های علمی وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد (جدول ۶). این آزمون بیانگر آن است که نگرش اعضای هیئت علمی بر اساس مرتبه علمی را می‌توان در سه گروه دسته‌بندی کرد. در گروه نخست اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی قرار دارند که دیدگاه و نگرش آنها درباره پدیده سایش با دیگر اعضای هیئت علمی در مرتبه‌های علمی پایین‌تر متفاوت است. در گروه دوم اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی دانشیار قرار دارند که نگرش آنها درباره سایش تقریباً شبیه هم است و گروه سوم که نشان می‌دهد اعضای هیئت علمی استادیار و مربی شبیه به هم فکر می‌کنند. همچنین از میانگین‌های به‌دست آمده روشن است که اعضای هیئت علمی مربی و سپس، استادیاران وجود سایش در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر از دیگران ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۵- تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه سایش در مرتبه‌های علمی پاسخگویان

مرتبۀ علمی	نمونه	میانگین	انحراف معیار	آماره F	Sig.
مربی	۱۷	۵۳/۴۷	۲۱/۰۶	۱۰/۳۲	۰/۰۰۰
استادیار	۳۱۴	۴۴/۷۸	۱۸/۸۱		
دانشیار	۱۶۱	۴۲/۲۹	۱۴/۸۴		
استاد	۴۰	۳۰/۶۵	۳/۶۱		

جدول ۶- تحلیل تعقیبی شفه بین مرتبه‌های علمی

مراتب علمی	تفاوت میانگین	Sig.
مربی	استادیار	۸/۶۸
	دانشیار	۱۱/۱۷
	استاد	۲۲/۸۲
استادیار	مربی	-۸/۶۸
	دانشیار	۲/۴۹
	استاد	۱۴/۱۳
دانشیار	مربی	-۱۱/۱۷
	استادیار	-۲/۴۹
	استاد	۱۱/۶۴
استاد	مربی	-۲۲/۸۲
	استادیار	-۱۴/۱۳
	دانشیار	-۱۱/۶۴

مقایسه سایش بر اساس وضعیت استخدامی پاسخگویان: نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس یک‌طرفه سایش بر اساس وضعیت استخدامی پاسخگویان نشان داد که در سطح خطای یک

درصد، با $F=21/22$ میان سازه سایش و وضعیت استخدامی پاسخگویان اختلاف معنادار وجود دارد (جدول ۷). بدین ترتیب، برای آنکه مشخص شود اختلاف در میان کدام گروه از مرتبه‌های علمی وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد (جدول ۸). این آزمون بیانگر آن است که نگرش اعضای هیئت علمی بر اساس وضعیت استخدامی را می‌توان به دو گروه دسته‌بندی کرد. به طوری که آن دسته از اعضای هیئت علمی که پیمانی و رسمی - آزمایشی هستند، دیدگاه نزدیک‌تری به هم دارند. در مقابل، اعضای هیئت علمی با وضعیت استخدامی رسمی - قطعی در گروه دوم قرار می‌گیرند که دیدگاه آنها با گروه نخست درباره سایش متفاوت است. این در حالی است که اعضای هیئت علمی با مرتبه رسمی - آزمایشی و سپس، پیمانی‌ها وجود سایش در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۷- تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه سایش با وضعیت استخدامی پاسخگویان

Sig.	آماره F	انحراف معیار	میانگین	نمونه	وضعیت استخدامی
.000	۲۱/۲۲	۱۵/۷۹	۴۱/۵۴	۱۹۶	پیمانی
		۱۴/۳۲	۳۹/۵۳	۱۳۴	رسمی - آزمایشی
		۲۱/۳۶	۵۱/۳۲	۲۰۲	رسمی - قطعی

جدول ۸- تحلیل تعقیبی شفه بین وضعیت استخدامی پاسخگویان

Sig.	تفاوت میانگین	وضعیت استخدامی
.003	۱/۳۹	رسمی - آزمایشی
		پیمانی
.086	.۰۲۳	رسمی - قطعی
		رسمی - آزمایشی
.003	-۱/۲۹	پیمانی
		رسمی - قطعی
.086	-۰/۲۳	پیمانی
		رسمی - قطعی
.086	-۱/۰۶	رسمی - آزمایشی
		پیمانی

رابطه بین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سایش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: پژوهش حاضر در دو بخش کیفی و کمی طراحی شد که از یافته‌های بخش کیفی نخست برای مفهوم‌پردازی پدیده سایش در آموزش عالی ایران و سپس، برکشیدن عوامل مؤثر بر بروز این پدیده در قالب نظریه برگرفته از بافت استفاده شد (Rashidi, 2018) تا در بخش کمی فرضیه‌های احصا شده از این نظریه آزمون شوند. در این بخش برای نشان دادن رابطه میان عوامل برکشیده شده و سایش از دیدگاه اعضای هیئت علمی در قالب پنج فرضیه پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۹).

بر پایه ادبیات پژوهش، عوامل سازمانی در شکل‌گیری و گسترش پدیده سایش در محیط دانشگاه و

همچنین در میان اعضای هیئت علمی نقش برجسته‌ای دارد. از این رو، پژوهشگر برای ارائه تصویری شفاف‌تر از شیوه عملکرد سازمان در زمینه پدیده سایس، بر آن شد تا رابطه و شدت هر یک از مؤلفه‌های پنج‌گانه عوامل سازمانی مورد مطالعه در این پژوهش را با متغیر وابسته سایس بررسی کند. با توجه به جدول ۹، همبستگی میان عوامل سازمانی و فردی با سایس آزمون شد که نشان می‌دهد عوامل سازمانی نسبت به عوامل فردی همبستگی بیشتری با سایس دارند، به طوری که ضریب همبستگی عوامل سازمانی با سایس ۰/۳۷۹- و همین ضریب میان عوامل فردی و سایس برابر ۰/۲۶۹- است که درحقیقت، نشان‌دهنده ارتباط قوی‌تر عوامل سازمانی با این پدیده در مقایسه با عوامل فردی است.

جدول ۹- ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

عوامل	ضرایب	سایس اجتماعی	سایس کلامی	سایس فیزیکی	سایس
عوامل سازمانی	ضریب همبستگی	-۰/۴۰۴	-۰/۳۸۳	-۰/۲۰۹	-۰/۳۷۹
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
فرهنگ سازمانی	ضریب همبستگی	-۰/۴۵۶	-۰/۴۲۸	-۰/۲۷۶	-۰/۴۵۲
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رهبری دانشگاهی	ضریب همبستگی	-۰/۴۱۵	-۰/۳۷۹	-۰/۲۲۸	-۰/۴۰۷
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
قوانین و مقررات	ضریب همبستگی	-۰/۳۷۹	-۰/۳۷۶	-۰/۲۶۴	-۰/۳۸۸
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تبعیض سازمانی	ضریب همبستگی	۰/۴۰۱	۰/۳۶۷	۰/۲۰۶	۰/۳۸۶
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
فرهنگ و جامعه	ضریب همبستگی	-۰/۰۶	-۰/۰۳۹	-۰/۱۲۹	-۰/۱۶۶
	Sig.	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۳۶	۰/۰۲۹
عوامل فردی	ضریب همبستگی	۰/۴۲۴	۰/۳۳۴	۰/۲۳۷	۰/۲۶۹
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

در میان عوامل سازمانی، فرهنگ سازمانی با ضریب ۰/۴۵۲- در سطح خطای ۹۹ درصد با سایس رابطه معکوس و معنادار دارد. همچنین رهبری دانشگاهی با ضریب ۰/۴۰۷- نیز در سطح خطای ۹۹ درصد با سایس رابطه معکوس و معنادار دارد. به همین ترتیب، دو مؤلفه قوانین و مقررات با ضریب ۰/۳۸۸- و تبعیض سازمانی ۰/۳۸۶ با سایس رابطه معنادار دارند. در این میان، مؤلفه فرهنگ و جامعه با ضریب ۰/۱۶۶- ضعیف‌ترین همبستگی را با متغیر وابسته مطالعه (سایس) دارد. بنابراین، می‌توان گفت که دو مؤلفه فرهنگ سازمانی و رهبری دانشگاهی پیوندهای قوی‌تری را در بروز یا گسترش پدیده سایس در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مورد مطالعه دارند. از این رو، می‌توان گفت که عوامل سازمانی مد نظر پژوهش با شکل‌گیری سایس در میان اعضای هیئت علمی رابطه معنادار دارد که فرضیه

نخست پژوهش را تأیید می‌کند.

دسته دوم عوامل فردی با ضریب ۰/۲۶۹ در سطح خطای ۹۹ با تمام ابعاد سایش رابطه مستقیم و معنادار دارد. بدین ترتیب، هر اندازه عوامل فردی؛ یعنی حسادت و رقابت‌هایی از گونه رقابت‌های ناسالم در نهادهای آموزش عالی گسترش پیدا کند، زمینه بروز و شیوع سایش در سازمان افزایش خواهد یافت. بنابراین، می‌توان گفت که فرضیه دوم پژوهش؛ یعنی رابطه معنادار عوامل فردی با شکل‌گیری سایش تأیید می‌شود.

از آنجا که متغیر جنسیت از جمله متغیرهای اسمی است، برای بررسی ارتباط آن با متغیر وابسته پژوهش از آزمون آماری کای-دو و آماره V کرامر استفاده شد. بر پایه نتایج این آزمون (جدول ۱۰)، در سطح اطمینان ۹۹ درصد، میان سایش و جنسیت اعضای هیئت علمی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. شدت همبستگی به دست آمده بیانگر آن است که رابطه متوسط و نسبتاً بالایی میان این دو متغیر برقرار است. بنابراین، می‌توان گفت که فرضیه سوم پژوهش مبنی بر رابطه میان جنسیت اعضای هیئت علمی و سایش تأیید می‌شود.

جدول ۱۰- آزمون ضریب همبستگی میان سایش و جنسیت

Sig.	مقدار	کای-دو
۰/۰۰۰	۳۱/۳۷۰	
Sig.	شدت همبستگی	V کرامر
۰/۰۰۰	۰/۲۴۳	

نتایج بررسی رابطه میان مرتبه علمی و سایش اعضای هیئت علمی (جدول ۱۱) بر پایه سطح معناداری کای-دو، به احتمال ۹۹ درصد رابطه میان مرتبه علمی و سایش اعضای هیئت علمی معنادار و قابل تعمیم به جامعه آماری پژوهش است. شدت همبستگی به دست آمده از دی سامرز ۰/۱۴۸- بیانگر آن است که رابطه متوسط نسبتاً بالایی میان این دو متغیر برقرار است. بنابراین، به روشنی می‌توان گفت که فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر رابطه میان مرتبه علمی و سایش تأیید می‌شود.

جدول ۱۱- آزمون ضریب همبستگی میان سایش و مرتبه علمی

Sig.	مقدار	کای-دو
۰/۰۰۰	۶۸/۸۷	
Sig.	شدت همبستگی	D سامرز
۰/۰۰۰	-۰/۱۴۸	

نتایج (جدول ۱۲) بر پایه سطح معناداری کای-دو، به احتمال ۹۹ درصد رابطه میان وضعیت استخدامی و سایش میان اعضای هیئت علمی معنادار و قابل تعمیم به جامعه آماری مورد مطالعه است.

شدت همبستگی $0/42-$ نیز نشان‌دهنده رابطه قوی میان دو متغیر است. بنابراین، می‌توان گفت که فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر رابطه میان وضعیت استخدامی و سایش تأیید می‌شود.

جدول ۱۲- آزمون ضریب همبستگی میان سایش و وضعیت استخدامی

Sig	مقدار	کای - دو
$0/000$	$52/87$	
Sig	شدت همبستگی	D سامرز
$0/000$	$-0/42$	

بر اساس یافته‌های پژوهش (جدول ۱۳)، پس از انجام دادن تحلیل رگرسیون با وارد کردن متغیرهای مستقلی که با متغیر وابسته (سایش) رابطه معنادار داشتند، معادله رگرسیون در دو مدل نتایجی را به دست داد. در مدل نخست تمام متغیرها وارد معادله شدند که مقدار ضریب همبستگی (**R**) برابر با $0/615$ و ضریب تعیین (**R2**) آن برابر با $0/378$ به دست آمد؛ به بیان دیگر، حدود $37/8$ درصد از تغییرات واریانس متغیر وابسته (سایش) با متغیرهای وابسته وارد شده در معادله تبیین می‌شود. در مدل دوم، متغیر فرهنگ و جامعه حذف شد که در آن ضریب همبستگی آن برابر $0/613$ و با حذف متغیر مستقل فرهنگ و جامعه ضریب تعیین به $0/376$ کاهش بسیار اندکی یافت که بدین ترتیب، $37/6$ درصد از تغییرات متغیر وابسته با این متغیرها قابل پیش‌بینی است. بنابراین، حذف متغیر مستقل فرهنگ و جامعه تغییر چندانی چشمگیری در میزان تبیین متغیر وابسته (سایش) نداشت که از حذف آن چشم‌پوشی شد.

جدول ۱۳- متغیرهای تأثیرگذار بر سایش در میان اعضای هیئت علمی

مدل	متغیر پیش‌بین	R	R2	AdR2	$\Delta R2$	F	Sig.
اول	X^a	$0/615$	$0/378$	$0/371$	$0/378$	$52/216^{**}$	$0/000$
دوم	X^b	$0/613$	$0/376$	$0/370$	$-0/02$	$63/342^{**}$	$0/000$

a: فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی، فردی، فرهنگ و جامعه

b: فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی، فردی

** معناداری در سطح خطای یک درصد

همان‌طور که اشاره شد، معنادار بودن آزمون‌های **F** و **t** حاکی از معنادار بودن و نیکویی برازش معادله رگرسیون است، اما معادله رگرسیون چیزی درباره اهمیت نسبی متغیرهای مستقل برای پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته بیان نمی‌کند. از این‌رو، برای تعیین اهمیت نسبی متغیرهای مستقل در پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته باید به مقدار بتا (**Beta**) توجه کرد، زیرا این آماره تأثیر هر متغیر مستقل را جدا از تأثیر سایر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته نشان می‌دهد. بر این اساس، مهم‌ترین متغیر اثرگذار بر سایش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، متغیر فرهنگ سازمانی با مقدار بتای $0/454$ است. در تحلیل این ضریب می‌توان گفت که یک واحد تغییر در

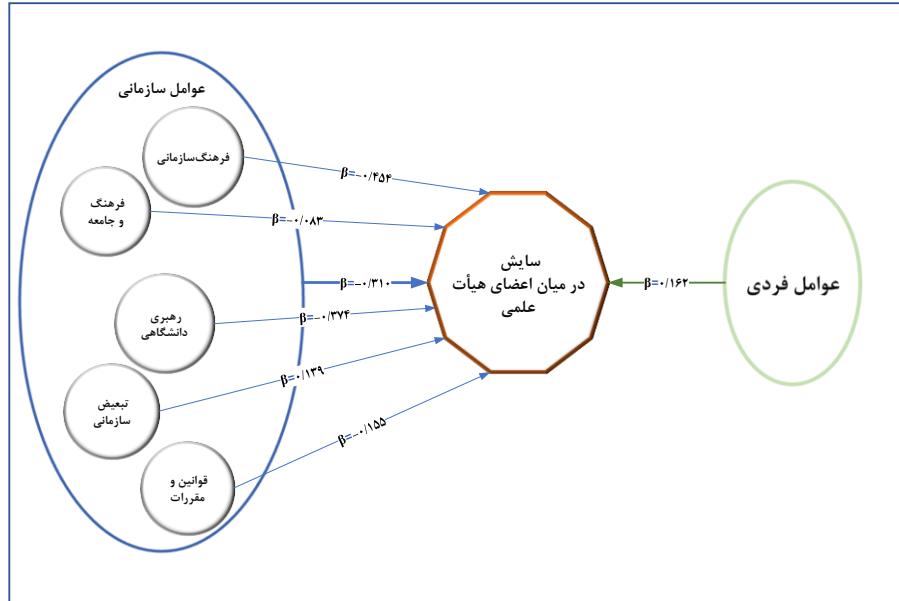
متغیر فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌ها می‌تواند ۰/۴۵ واحد تغییر در متغیر وابسته (سایش) ایجاد کند؛ دومین متغیری که اثرگذاری آن نسبت به دیگر متغیرها بیشتر است، متغیر مستقل رهبری دانشگاهی با مقدار بتای ۰/۳۷۴- است که نتایج به‌دست آمده نشان داد یک واحد تغییر در این متغیر می‌تواند ۰/۳۷ واحد، متغیر سایش را تغییر دهد. با توجه به گویه‌های تدوین شده برای این متغیر، هر اندازه مدیران دانشگاه از اصول و روش‌های مناسب مدیریتی در دانشگاه همچون مدیریت مشارکتی و تحول‌گرا بهره ببرند، دانشگاه کمتر شاهد شیوع الگوهای رفتاری منفی خواهد بود. قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی، فرهنگ و جامعه به ترتیب با بتاهای ۰/۱۵۵-، ۰/۱۳۹ و ۰/۰۸- سه متغیری هستند که در جایگاه سوم تا پنجم از منظر میزان اثرگذاری بر متغیر وابسته سایش قرار دارند. بنابراین، فرهنگ و جامعه کمترین قدرت را در تبیین متغیر سایش دارند. به‌طوری‌که یک واحد تغییر در فرهنگ و جامعه فقط ۰/۰۸ واحد می‌تواند سایش را تغییر دهد. در جدول ۱۵ متغیرهای مستقل پژوهش به ترتیب درجه اثرگذاری بر متغیر وابسته (سایش) نشان داده شده است که متغیر فرهنگ سازمانی به‌طور محسوس قدرت تبیین بیشتری دارد.

جدول ۱۴- نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای سنجش اثر متغیرهای مستقل بر سایش میان اعضای هیئت علمی

Sig.	آماره t	ضرایب غیراستاندارد		متغیرهای مستقل
		ضرایب استاندارد β	Std. error B	
۰/۰۰۰	۲۲/۸۳	-	۲/۹۵	ضریب ثابت
۰/۰۱۳	۳/۲۰۱	-۰/۱۶۲	-۰/۱۳۸	عوامل فردی
۰/۰۰۰	-۶/۱۲۹	-۰/۳۱۰	-۰/۰۷۹	عوامل سازمانی
۰/۰۰۰	-۹/۵۶۸	-۰/۴۵۴	-۰/۱۰۶	فرهنگ سازمانی
۰/۰۰۲	-۸/۹۲۲	-۰/۳۷۴	۰/۱	رهبری دانشگاهی
۰/۰۰۰	-۳/۱۶۹	-۰/۱۵۵	-۰/۰۸۱	قوانین و مقررات
۰/۰۰۱	۲/۴۵۵	-۰/۱۳۹	-۰/۱۵۶	تبعیض سازمانی
۰/۰۰۳	-۲/۲۰۳	-۰/۰۸۳	-۰/۰۶۷	فرهنگ و جامعه

جدول ۱۵- متغیرهای مستقل پژوهش به ترتیب شدت اثرگذاری

β	متغیرهای مستقل	ترتیب اثرگذاری
-۰/۳۱۰	عوامل سازمانی	
-۰/۴۵۴	فرهنگ سازمانی	۱
-۰/۳۷۴	رهبری دانشگاهی	۲
-۰/۱۵۵	قوانین و مقررات	۳
۰/۱۳۹	تبعیض سازمانی	۴
-۰/۰۸۳	فرهنگ و جامعه	۵
۰/۱۶۲	عوامل فردی	



شکل ۲- مدل رگرسیونی عوامل سازمانی و فردی موثر بر سایش

ارائه راهکارها به منظور بهبود سایش در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: در این بخش یافته‌های به دست آمده از مطالعه گروه‌های کانونی^۷ به منظور شناسایی راهکارهای مناسب برای کاهش یا بهبود سایش در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سه مرحله ارائه شده است. برای بررسی کاربردی بودن راهکارهای گردآوری شده از پیمایش و ادبیات و همچنین امکان جاری‌سازی آن در دانشگاه، از تعدادی از افراد دارای تجربه مطالعاتی در زمینه‌های مرتبط با سایش در میان اعضای هیئت علمی، مدیران دانشگاهی و مدیران میانی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دعوت به عمل آمد تا ضمن بررسی مفید بودن راهکارهای به دست آمده، امکان اجرایی‌سازی آن از دیدگاه مدیران دانشگاهی و حوزه ستادی بررسی دقیق بشود. در این جلسات در دو مرحله دو پرسش از شرکت‌کنندگان پرسیده شد: ۱. کدامیک از راهکارها از دیدگاه شما امکان جاری‌سازی با توجه به بافت دانشگاه‌ها دارد؟ بر مبنای پاسخ‌ها، آن دسته از راهکارهایی که امکان اجرایی‌شدن آن وجود نداشت، حذف شدند. ۲. از دیدگاه شما کدامیک از راهبردها از اهمیت بیشتری برخوردارند؟ هر یک از مشارکت‌کنندگان به راهکارها از نمره ۱ تا ۱۰ نمره‌ای را اختصاص دادند. سپس، میانگین نمرات هر یک از گویه‌ها محاسبه شد و بر مبنای آن درجه اهمیت راهکارهای ممکن به دست آمد. بر مبنای داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از

جلسات کانونی (۲ ساعته)، پس از جلسه دوم اعضای گروه در خصوص درجه اهمیت راهکارها به توافق جمعی رسیدند. در جدول ۱۶ راهکارهای نهایی و میانگین نمرات آنها آورده شده است.

جدول ۱۶ - مهم‌ترین راهکارهای مناسب برای کاهش سایش در روابط اعضای هیئت علمی نظام

آموزش عالی

ردیف	راهکار پیشنهادی	نمره
۱	برگزاری جلسات هم‌اندیشی تبدیل کردن سایش به یک گفت‌وگو کلان اجتماعی - ساختاری	۹/۳
۲	بازنگری در قوانین جذب و استخدام اعضای هیئت علمی و آیین نامه ارتقای دانشگاهیان	۹
۳	تدوین ضوابط برای مشارکت مؤثر دانشگاهیان در انتخاب رؤسای دانشگاه بر پایه شایسته‌سالاری و پرهیز از سیاست‌زدگی	۸/۷
۴	راه‌اندازی سازوکار فرجام‌خواهی شفاف، منظم، بازخورد دهنده و دارای قدرت ساختاری	۸/۶
۵	برگزاری دوره‌های آموزشی آگاهی‌محور و دادن آموزش‌های مدیریتی تعارض با محوریت مهارتی	۷/۷
۶	بازنگری در برنامه‌های جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی	۷/۱
۷	حمایت از پژوهش‌های گروهی یا تشکیل اتاق‌های فکر به منظور ارتقای فرهنگ کار گروهی	۶/۵
۸	تدوین منشور ضد سایش برای آگاهی اعضای هیئت علمی	۶/۳

بحث و نتیجه‌گیری

پیامدهای مخرب سایش در زندگی دانشگاهی اعضای هیئت علمی آشفتگی‌هایی را نیز در محیط دانشگاه به همراه داشته است که این امر سبب شد تا پژوهشی در دو مرحله کمی و کیفی برای مطالعه و بررسی این پدیده طراحی شود. در مرحله نخست با توجه به وابستگی پدیده به بافت و نیاز به درک عمیق آن در بافت آموزش عالی ایران، پژوهشی با رویکرد کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیری و با استفاده از روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با هدف مفهوم‌پردازی پدیده سایش از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران انجام شد (Rashidi, 2018). از آنجا که یافته‌های به‌دست آمده از این مرحله قابلیت تعمیم جامعه‌ای بزرگ‌تر را نداشت، در مرحله دوم که مطالعه حاضر را در بر می‌گیرد، پژوهشی کمی با هدف سنجش میزان سایش و عوامل مؤثر بر آن در روابط اعضای هیئت علمی در جامعه‌ای بزرگ‌تر که در این پژوهش دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند، طراحی شد. این پژوهش با توجه به هدف کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی بود. این روش‌ها علاوه بر سنجش میزان سایش و اهمیت عوامل مؤثر بر آن، قابلیت تعمیم‌پذیری و کاربردپذیری نتایج برای سایش در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را بالا می‌برند.

بحث و نتیجه‌گیری فرضیه نخست: بر پایه نتایج جدول ۹، رابطه قوی و معنادار میان عوامل سازمانی و سایش وجود دارد؛ از میان پنج مؤلفه (فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی و فرهنگ و جامعه)، فرهنگ سازمانی در مقایسه با دیگر مؤلفه‌ها تأثیر بیشتری بر سایش دارد

که این یافته با پژوهش‌های بسیاری که بر اهمیت توجه به فرهنگ سازمانی در دریافت درست از چرایی و چگونگی سایس در محیط کار تأکید دارند، همسو است (Chappell & Di Martino, 2006; Meek, 2004). یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده در این پژوهش وجود سایس در دانشگاه‌های خود را گزارش می‌دهند و بر این باورند که فرهنگ حاکم بر دانشگاه سایس را تقویت می‌کند. در عین حال، واسپاری قدرت به دست گروه‌های خاص که نبود توازن قدرت و مشارکت را به دنبال دارد، چرخه معیوب سایس را تقویت می‌کند. در برخی از یافته‌ها (Lutgen-Sandvik et al., 2007; Giorgi, 2012) نیز بر این نکته اشاره شده است. در تحلیل این امر شاید بتوان گفت چنانچه ارزش‌ها، باورها، سنت‌ها، نرم‌ها و الگوهای رفتاری به‌گونه‌ای پایه‌ریزی شده باشند که از رفتارهای سایسی حمایت کنند یا هنجارهایی برای مقابله با آن نداشته باشند، آن‌گاه فقط حذف عامل به چرخه و حیات سایس در دانشگاه پایان نمی‌دهد. این در حالی است که عاملان سایس عموماً افراد ضعیف‌تر یا افرادی را که به هر دلیلی در موقعیت سازمانی ناپایداری قرار دارند، هدف قرار می‌دهند یا با کارشکنی تلاش می‌کنند تا شرایط را برای ادامه فعالیت این افراد در سازمان سخت‌تر کنند. پذیرش این‌گونه رفتارها از سوی دانشگاه که در این پژوهش نیز از سوی بسیاری از اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده تأیید شده است، ریشه‌دارتر شدن این الگوهای رفتاری را رقم می‌زند. به‌طوری‌که بسیاری از مشارکت‌کنندگان در بخش پرسش باز - پاسخ اشاره کردند که موفقیت این گروه‌ها در انجام دادن اموری سخت و غیرقانونی و مقابله نکردن دانشگاه با آنان، تصویری فریبنده از آنان ساخته است که پیوستن افراد بیشتری به آنان را به دنبال داشته است. این یافته با پژوهش کورتینا و همکاران (Cortina et al., 2011) کاملاً همسو است. بنابراین، می‌توان گفت که فرهنگ سازمانی با تکیه بر هنجارها و ارزش‌های مشخص در تقویت یا تضعیف چرخه رفتارهای منفی و سایسی نقش بسزایی دارد. در این فرهنگ به سایس نه تنها اجازه موجودیت، بلکه اجازه رشد نیز داده می‌شود. پدیده سایس زمانی تشدید می‌شود که فرهنگ‌های سازمانی آن را بپذیرند یا این پدیده را به‌عنوان یک اشتباه مدیریتی سخت قلمداد کنند (Yoo & Lee, 2018; Glambek et al., 2018). رهبری دانشگاهی یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی عوامل سازمانی است که یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که پس از مؤلفه فرهنگ سازمانی بیشترین اثرگذاری را بر سایس در میان اعضای هیئت علمی دارد. دانشگاه و هر نهاد آموزش‌عالی ماهیتی پویا، گریزپا و مستقل برای کشف و بیان حقایق و حل مسائل جوامع بشری دارد و به همین سبب دانشگاه باید به‌گونه‌ای راهبری شود که در آن تنوع باورها و گرایش‌ها پذیرفته شود، زمینه مشارکت همگان فراهم شود، رهبران ضمن توجه به اهداف سازمانی، اهداف فراسازمانی را نیز مد نظر قرار دهند و به واسطه جاذبه و ویژگی‌های شخصیتی‌شان آهنگ گوش‌نوازی از فعالیت‌های علمی و دانشگاهی طراحی و تنظیم کنند. از آنجا که وجود سایس در میان اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده در پرسشنامه تأیید شد، تحلیل پاسخ آنان به پرسش‌های رهبری دانشگاهی می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که اعضا چگونه به شیوه رهبری موجود می‌نگرند. بر پایه پاسخ آنان می‌توان گفت که مدیران کنونی گروه‌ها

و دانشکده‌ها در دانشگاه‌های مورد مطالعه، بیشتر شکل عامرانه و مداخله‌گر را دنبال می‌کنند که خود می‌تواند موجب پرورش و اشاعه فرهنگ قلدرپروری و تقویت سایش در دانشگاه باشد که در برخی از پژوهش‌ها (Dussault & Frenette, 2015; Keim & McDermott, 2010) نیز به این موضوع اشاره شده است. مدیریت آموزش عالی و دانشگاه، در سطح کلان آموزش عالی یک کشور، به میزان نبود تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به رسمیت شناخته شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی بر می‌گردد. فقط برای دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و خودحسابرسی و فعالیت درونزای ارزشیابی برای اداره خوب و بهره‌وری موضوعیت می‌یابد. در درون دانشگاه این امر با حرفه‌ای تلقی شدن مدیریت دانشگاهی و قابلیت محوری آن بر مبنای هنجارهای درونی علمی ارتباط دارد (Farasatkah & Maniee, 2014; Farasatkah, 2016).

از پنج مؤلفه‌ای که سازه عوامل سازمانی را تشکیل می‌دهد، قوانین و مقررات از نظر شدت اثرگذاری بر سایش به‌عنوان متغیر وابسته، در جایگاه سوم قرار گرفته است. با ظهور پارادایم نئولیبرال، هر آنچه به نام اصلاحات در نهادهای آموزش عالی رخ داد، با منافع مالی گره خورد و این امر به تدریج آزادی علمی و استقلال دانشگاهی را در سیاستگذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی کم‌رنگ و کم‌رنگ‌تر کرد (Zabrodska & Kveton, 2013; Negal, 2016). در تحلیل این رویکرد، دولت نقش دانشگاه را تا سطح بنگاهی اقتصادی فروکاسته است تا بتواند عملکرد آن را با معیارهای مرتبط با منابع مالی بسنجد. از این رو، دانشگاه‌ها شاهد رسوخ این رویکرد در خردترین لایه‌ها همچون تغییر آیین‌نامه‌ها، ضوابط و روال‌های معمول بوده‌اند که هدف آنها جذب منابع مالی بیشتر برای حفظ حیات دانشگاه است. بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص قوانین و مقررات جاری در دانشگاه نشان می‌دهد که قوانین و مقررات به‌گونه‌ای تدوین شده‌اند که خود به ابزاری در دست عامل قلدری بدل شده‌اند. این امر با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها (Keashly & Neuman, 2010; Zabrodska & Kveton, 2013) همخوانی دارد.

تبعیض سازمانی چهارمین مؤلفه اثرگذار بر متغیر وابسته سایش است. در تحلیل تبعیض سازمانی بر پایه نظریه خشونت‌گزینی که بیشتر اشاره شد، این‌طور به نظر می‌رسد که تئوری رفتار گروه قربانی شده، بر خشونت و تهاجمی تأکید دارد که از بی‌احترامی گروه‌ها به یکدیگر نشئت می‌گیرد. بنابراین، خشونت و قلدری در فصل مشترک نژاد، جنسیت، سن و مذهب میزان آسیب‌پذیری را در چیزی افزایش می‌دهد که تبعیض دنیای مدرن در محیط کار به‌شمار می‌آید، جایی که هویت و استقلال حرفه‌ای اعضای هیئت علمی قربانی از آنها سلب می‌شود. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌ها (Samnani & Singh, 2012; Craft & Cash, 2014; Settles & O'Connor, 2016) همسو است. با وجود غیر قانونی بودن رفتارهای تبعیض‌گرایانه، همچنان برخی تفاوت‌ها همچون تفاوت‌های نژادی، جنسیتی و مذهبی می‌تواند سبب بروز برخی سوء رفتارها و محدودیت برای افراد شود. این در حالی است که پدیده قلدری بدون در نظر گرفتن این قوانین حمایتی حتی در نهادهای دانشگاه نیز اتفاق می‌افتد و عاملان،

قربانیان خود را از میان این گروه‌ها بر می‌گزینند (Cassell, 2011). از سوی دیگر، باور اینکه سایس در آموزش عالی به‌ویژه در حوزه تبعیض جنسیتی، ساختاری قانونی یافته و به‌گونه‌ای از خشونت روانی قانونی تبدیل شده است (Taylor et al., 2013)، با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیست.

آخرین مؤلفه عوامل سازمانی که کمترین اثرگذاری را بر متغیر وابسته سایس دارد، فرهنگ و جامعه است. در جامعه آدم‌هایی دیده می‌شوند که تقریباً همه موقعیت‌های اجتماعی، از جنسیت گرفته تا سن و سال و از مدرک تحصیلی تا ثروت و برخورداری از مزایای اجتماعی، را به ابزارهایی بدل کرده‌اند که افراد ضعیف‌تر را تحقیر کنند یا دستکم آنها را نادیده بگیرند. از آنجا که دانشگاه نهادی اجتماعی است که بر جامعه اثر می‌گذارد و از آن اثر می‌پذیرد، همین آدم‌ها از دل همین جامعه با فرهنگ عامه‌ای که هیچ قانونی آن را تحمیل نکرده است و سینه به سینه به افراد منتقل می‌شود، درون‌داد و برونداد دانشگاه می‌شوند. بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت که فضا و ساختار دانشگاهی معجزه‌ای کند که آنها را به آدم‌های دموکرات، مدنی، دلسوز و باوجدان تبدیل کند. در اینجا هر کسی اولین واکنش «مشروع» را در ساختن یک عامل سایشی از بالادستی‌ها می‌بیند تا بدین ترتیب، از خود سلب مسئولیت کند و بتواند به رفتارهای غیرمدنی خود ادامه دهد، در حالی که ریشه در جای دیگر است. در تحلیل این نکته ناگفته نماند که فرهنگ خود دانشگاه هم تحت تأثیر ساختارهای خشک و سلسله‌مراتبی و متمرکز بر این مسائل دامن می‌زند و خود این فرهنگ هم تحت تأثیر فرهنگ عمومی جامعه قرار می‌گیرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فرهنگ سازمانی می‌تواند در فرهنگ عمومی ریشه داشته باشد که این امر با برخی از پژوهش‌ها (Davis & Davis, 2007; Negal, 2016) همسویی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری فرضیه دوم پژوهش: بر پایه نتایج جدول ۹، فرضیه دوم پژوهش که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان سایس و عوامل فردی است، تأیید شد. بدین ترتیب، هر اندازه عوامل فردی که همان حسادت و رقابت‌هایی از گونه رقابت‌های ناسالم در نهادهای آموزش عالی است گسترش پیدا کند، زمینه بروز و شیوع سایس در سازمان افزایش خواهد یافت. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌ها (Zapf & Einarsen, 2003; Harvey & Keashly, 2003; Glambek et al., 2018; Rashidi, 2019) همسو است. در پژوهشی (Bjorkqvist, 1994) پدیده سایس در میان ۳۳۸ کارمند دانشگاه مطالعه شد که یکی از نتایج آن نشان داد که رقابت و حسادت در زمینه کاری دو دلیل اصلی است که افراد همکاران خود را سایس می‌کنند. پژوهش انارسن و همکاران (Einarsen et al., 2003) از این نتیجه که حسادت یکی از عوامل دخیل در سایس در محیط کار است، حمایت می‌کند. آنها همچنین این‌گونه تحلیل کردند که این پدیده ممکن است زمانی اتفاق بیفتد که افراد ویژگی کمال‌گرایی داشته باشند که در این صورت می‌توانند دیدگاه افراطی در خصوص توانایی‌ها، منابع و مسئولیت‌هایشان داشته باشند. در چنین شرایطی فرد (عامل سایس) می‌انگارد فرد یا افرادی که هدف سایس هستند، به پرستش و پیروی بی‌چون و چرا از او تمایل دارند. از این رو، برای پاسداشت احساسی آنها از خود دارند، از راه تحقیر، دور نگهداشتن آنان از اطلاعات مهم یا بیان خواسته‌های غیرواقعی

دیگران را مورد سایش قرار می‌دهند. بنابراین، احساس کمبود مهارت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و مدیریت تعارض می‌تواند به ناسازگاری افراد (عامل سایش و قربانیان پدیده سایش) با شرایط منجر شود و زمینه را برای بروز پدیده سایش فراهم کند (Zapf & Einarsen, 2003).

بحث و نتیجه‌گیری فرضیه سوم پژوهش: بر پایه نتایج جدول ۴، فرضیه سوم پژوهش که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان سایش و جنسیت اعضای هیئت علمی است، تأیید شد. شدت همبستگی به‌دست آمده بیانگر آن است که رابطه متوسط و نسبتاً بالایی میان این دو متغیر برقرار است. با توجه به مقایسه سایش بر اساس جنسیت و وضعیت تأهل، با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که سایش در میان اعضای هیئت علمی مجرد و زن بیشتر تجربه شده است. در تحلیل این امر درابیک و مرسیز^۱ با استفاده از نظریه سرریز نقش جنسیتی^۲ عنوان کرده‌اند که زنانی که در زمینه‌ها و رشته‌های تحت سلطه مردانه کار و فعالیت می‌کنند، اغلب از نظر کلیشه‌ها زنانی هستند که نه بر اساس کیفیت کارشان، بلکه بر اساس هنجارهای جنسیتی قضاوت می‌شوند که به‌راحتی آنها را به سوژه‌ای برای قلدری تبدیل می‌کند. به همین ترتیب، زنان و مردان وقتی سوژه قلدری می‌شوند، به شکل متفاوتی با این قضیه کنار می‌آیند. مردان از استراتژی کنشی‌تری بهره می‌برند، مانند حل مسئله، در حالی که زنان در مواجهه با همان نوع قلدری از شرایط دور می‌شوند و منفعل‌تر یا منفعل-پرخاشگرانه‌تر از مردان رفتار می‌کنند (Brotheridge & Lee, 2010). بنابراین، احتمال ماندن سوژه‌های مرد در محل کار بیشتر است یا آنها درخواست مرخصی می‌دهند، در حالی که سوژه‌های زن از محل کار می‌روند (Hollis, 2017).

بحث و نتیجه‌گیری فرضیه چهارم پژوهش: بر پایه نتایج جدول ۵، فرضیه چهارم پژوهش که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان سایش و مرتبه علمی اعضای هیئت علمی است، تأیید شد. شدت همبستگی به‌دست آمده بیانگر رابطه متوسط نسبتاً بالایی میان این دو متغیر است. در این خصوص نگرش اعضای هیئت علمی را می‌توان در سه گروه دسته‌بندی کرد. در گروه نخست اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی قرار دارند که دیدگاه و نگرش آنها درباره پدیده سایش با دیگر اعضای هیئت علمی در مرتبه‌های علمی پایین‌تر متفاوت است. در گروه دوم اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی دانشیار و استادیار قرار دارند که نگرش آنها درباره سایش تقریباً شبیه است و گروه سوم که نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی استادیار و مربی شبیه به هم فکر می‌کنند. همچنین از میانگین‌های به‌دست آمده روشن است که اعضای هیئت علمی مربی و سپس، استادیاران وجود سایش در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر از دیگر اعضا ارزیابی کرده‌اند. اعضای هیئت علمی در بدو ورود با مرتبه استادیاری فعالیت خود را آغاز می‌کنند و زمانی طولانی نیاز است تا به مرتبه بالاتری بروند و این دوره نسبتاً طولانی سبب تغییر در نگرش آنها به جایگاه علمی خود می‌شود؛ به بیانی ساده، در ابتدای ورود دیدگاه آنان به نظر اعضای

8. Drabek and Merecz

9. Sex Role Spillover Theory

هیئت علمی با مرتبه مربی نزدیک‌تر است و هر چه از سابقه و دوره فعالیت آنان در دانشگاه می‌گذرد، آنها با جذب شدن در گروه‌های غیررسمی دیدگاه متفاوتی پیدا می‌کنند. در تحلیل این امر شاید بتوان گفت از آنجا که اعضای هیئت علمی از طریق فرایند جامعه‌پذیری ساختارمند و فرصت‌های مربیگری به‌عنوان هیئت علمی‌های جوان و تازه‌کار یاد می‌گیرند و می‌آموزند، این گروه در این فرایند با استانداردهای بهنجار و قوانین دانشگاهی خود را وفق می‌دهند و اغلب در مقابل این هنجارها سرتسلیم فرود می‌آورند تا سیاست و ویژگی‌های فردی انتخاب‌هایشان را بپذیرند. گاهی اعضای هیئت علمی جدید با ورود به محیط‌های خصمانه، با رفتارهای حرفه‌ای منفی جامعه‌پذیر می‌شوند. در این شرایط آنان در معرض شایعات منفی قرار می‌گیرند که موجب به‌وجود آمدن محیط کار مسموم و آلوده می‌شود (Lutgen-Sandvik & McDermott, 2013). در نتیجه، از نظر تازه‌واردان در این محیط‌های آلوده راحت‌ترین کار آن است که هم‌رنگ جماعت شوند. در مجموع، تازه‌واردان در این نقطه شغلی بر نتیجه نهایی سابقه کاری متمرکز می‌شوند. ناخوشایندترین تأثیر بلندمدت سایش بر فرهنگ آکادمیک و دانشگاهی پذیرفتن سایش و وسوسه دایمی آنها از طریق فرایندهای جامعه‌پذیری هیئت‌های علمی جدید است. در نتیجه، جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی تازه‌وارد به‌گونه‌ای پیش می‌رود که رفتارهای نامناسب یک رفتار بهنجار دانسته شود (Ghasemi & Salehi, 2017; Mohammadzadeh & Salehi, 2016). وقتی سایش در فرهنگ حرفه‌ای یا دانشگاهی نهادینه می‌شود، شیوع و دوام سایش و بی‌تمدنی بیشتر می‌شود، چرا که افراد از ابزار منفی یا منحرفانه برای بقا استفاده می‌کنند. هنگامی که فرهنگ سایش نهادینه و بهنجار می‌شود، هیئت علمی جدید حتی متوجه رفتارهای نامناسب نمی‌شود که این نتیجه با یافته برخی از پژوهش‌ها (Hollis, 2017; La Sala et al., 2016; Condon, 2015; Yamada, Cappadocia & Pepler, 2014) همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری فرضیه پنجم پژوهش: بر پایه نتایج جدول ۷، فرضیه پنجم پژوهش که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان سایش و وضعیت استخدامی اعضای هیئت علمی است، تأیید شد. شدت همبستگی به‌دست آمده بیانگر رابطه قوی میان این دو متغیر است. نگرش اعضای هیئت علمی بر اساس وضعیت استخدامی را می‌توان به دو گروه دسته‌بندی کرد. آن دسته از اعضای هیئت علمی که پیمانی و رسمی - آزمایشی هستند، دیدگاه نزدیک‌تری به هم دارند. در مقابل، اعضای هیئت علمی با وضعیت استخدامی رسمی - قطعی در گروه دوم قرار گرفته‌اند که دیدگاه آنها با گروه نخست درباره سایش متفاوت است. این در حالی است که اعضای هیئت علمی با مرتبه رسمی - آزمایشی و سپس، پیمانی‌ها وجود سایش در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر ارزیابی کرده‌اند. در تحلیل این امر می‌توان گفت که ناپایداری شغلی و وضعیت استخدامی نقطه ضعفی برای این گروه است که آنان را به قربانیان مناسبی برای سایش بدل کرده است. این گروه می‌کوشند تا برای تثبیت جایگاه شغلی خود به هر رفتاری که

مغایر با اصول و اندیشه‌های مثبت ابتدای ورودشان است، تن در دهند تا این دوره را پشت سر بگذارند و به نقطه امنی برسند. حال آنکه این گروه از اعضای هیئت علمی که با گروه‌ها و عاملان سایش هم‌نوا می‌شوند، این الگوی رفتاری در آنها نهادینه و خود به عاملان بعدی سایش در دانشگاه بدل می‌شوند و این زنجیره بازتولید همچنان ادامه پیدا می‌کند. از نظر هولیز (Hollis, 2015) "افرادی که حق داشتن یک شغل مادام‌العمر را دارند، به سوء استفاده از این قدرت در برخورد با اعضای هیئت علمی جوان یا کارمندان غیررسمی تمایل دارند". وضعیت پایدار شغلی اعضای هیئت علمی بر رفتارهای منفی آنها سایه می‌افکند. بدین ترتیب، تغییر و برکناری اعضای هیئت علمی رسمی که خود عامل سایش در دانشگاه هستند، بسیار دشوار است که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. همچنین گورنی (Gurney, 2015) نشان داد که وقتی قلداری در محیط‌هایی مانند محیط دانشگاه رواج می‌یابد، اعضای هیئت علمی نمی‌توانند خود را با شرایط جدید سازگار کنند. در این میان، گروهی از فرصت‌های ممکن استفاده می‌کنند تا برنامه بازنشستگی خود را تسریع کنند یا برخی دیگر به سبب جایگاه ایمن و قدرتمندشان، تلاش می‌کنند تا با اعمال رفتارهای سایشی و آسیب به دیگران، با تغییرات مبارزه یا از آنها جلوگیری کنند. راهکارهای مواجهه و مقابله با پدیده سایش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مورد مطالعه را می‌توان در سه سطح (کلان، میانی و خرد) دسته‌بندی کرد (Twale, 2018) که در ادامه سه راهکار مهم احصاشده از گروه‌های کانونی بررسی و تحلیل شده است. نخستین راهکار رسیدن به گفت‌وگو اجتماعی - ساختاری است که راهبردی سیاستی در سطح کلان برای مواجهه بنیادین با پدیده سایش است. وجوه تخریبی و آسیب‌زای پدیده سایش در ابعاد مختلف، تا آن حد می‌تواند برای سازمان‌ها و حتی جوامع مشکل ایجاد کند که کشورهای توسعه‌یافته تلاش برای مبارزه با آن را به یک گفت‌وگو جدی اجتماعی تبدیل (Commonwealth of Australia, 2018) و برای آنها نهادهایی کلان تأسیس کرده‌اند که از شکل‌گیری این پدیده نه تنها در آموزش عالی، که در تمام محیط‌های کاری جلوگیری شود و در صورت وقوع، شرایطی برای محافظت از قربانی وجود داشته باشد (Twale, De Luca, 2008). درحقیقت، بازیگردانان آموزش عالی در این عرصه باید به درک مشترکی از ابعاد اجتماعی پدیده سایش برسند و برای ایجاد ساختارهای سازمانی مرتبط در دانشگاه تلاش کنند تا آسیب‌های آن را در سطحی وسیع‌تر شناسایی و بررسی کنند.

دومین راهکار مهم، تمرکززدایی در جذب اعضای هیئت علمی و آیین‌نامه‌های مربوط به آن است. این راهکار در هر دو سطح کلان و میانی مطرح است، به طوری که لازم است وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سطح کلان زمینه لازم را برای واسپاری جذب اعضای هیئت علمی به دانشگاه فراهم آورد. در همین خصوص و در سطح میانی، لازم است دانشگاه شرایط لازم را برای جاری شدن بهینه این فرایند در دانشکده‌ها و گروه‌های علمی ایجاد کند؛ به بیانی دیگر، در شرایطی که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فارغ از آگاهی لازم از فرهنگ هر دانشگاه متولی جذب اعضای هیئت علمی آن‌هم با معیارهایی یکسان است، نمی‌توان انتظار داشت افرادی برای ورود به دانشگاه انتخاب شوند که فرهنگ دانشگاه را

به خوبی بپذیرند و با آن سازگار شوند. از سوی دیگر، دانشگاه نیز ناگزیر از پذیرش افرادی است که گاه با معیارهای علمی و رفتاری دانشگاه ناهمخوان است و این ناسازگاری گاه سبب بروز آسیب‌ها و اختلال‌هایی در جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی می‌شود. در ادامه مسیر اعضای هیئت علمی در وضعیت‌های استخدامی مختلف (پیمانی، آزمایشی و رسمی) با آیین‌نامه ارتقا برای طی مسیر شغلی خود مواجه هستند که گاه ابزار قدرتی است که می‌تواند آنان را از جایگاهی که شایسته آن هستند دور سازد که این موضوع در برخی از پژوهش‌ها (Rouhani & Rashidi, 2018; Ghasemi & Salehi, 2017) بررسی شده است. بنابراین، تمرکززدایی از این فرایندها (جذب و ارتقا) می‌تواند به دانشگاه کمک کند تا معیارهای سنجش را با شرایط موجود دانشگاه و فرهنگ حاکم بر آن انتخاب کند که این مهم می‌تواند به تقویت فرهنگ دانشگاه و زدودن برخی از ناهمواری‌ها در دانشگاه کمک کند.

در آخر، افزون بر آنچه از نظر گذشت، محیط دانشگاه همان اندازه که به آسانی موجب ایجاد حس مشارکت اخلاقی و مردمی‌سازی می‌شود، می‌تواند حس مشارکت و انسان‌دوستی را از بین ببرد. محیط کار می‌تواند شبکه‌ای از همکاران عضو هیئت علمی را پرورش دهد که عامل سایش هستند یا شبکه‌ای از همکاران عضو هیئت علمی که بر اساس ارزش‌ها و باورهای مشترک از سایش جلوگیری می‌کنند و ادب و مدنیت را پرورش می‌دهند. برای تأیید و کمک به این روال، سیاست‌ها، ضوابط اخلاقی، ضوابط اخلاق حرفه‌ای، رویه‌های اداری، شفافیت اداری و پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری باید با رفتار اخلاقی فرد و استانداردهای اجتماعی و تخصصی آن حرفه همسو شوند. بنابراین، به‌روشنی می‌توان دریافت که آغاز عاملیت اخلاقی، پایانی بر بروز پدیده سایش است، چه در دانشگاه به‌سان نهادی علمی و چه در هر سازمانی که افراد در آن با هم در تعامل هستند.

References

1. Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
2. Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2003). *Reframing organizations (2ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Braxton, J.M., & Bayer, A.E. (2004). Introduction: Faculty and student classroom improprieties. *New Directions for Teaching and Learning*, 99, 2-7.
4. Brotheridge, C., & Lee, R. (2010). Restless and confused. *Career Development International*, 15, 687-707.
5. Cameron, C.A., Meyers, L.A., & Olswang, S.G. (2005). Academic bills of rights: Conflict in the classroom. *Journal of College and University Law*, 31, 243-290.

6. Cassell, M.A. (2011). Bullying in academe: Prevalent, significant, and incessant. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 4(5), 33-44.
7. Chappell, D., & Di Martino, V. (2006). *Violence at work*. Geneva, Switzerland: International Labor Organization.
8. Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Science*, (15), 2510-2520.
9. Commonwealth of Australia (2018). Bench book: Anti-bullying. Australi.
10. Condon, B. (2015). Incivility as bullying in nursing education. *Nursing Science Quarterly*, 28(1), 21-26.
11. Cortina, L., Kabat-Farr, D., Leskinin, E., Huerta, M., & Magley, V. (2011). Selective incivility as modern discrimination in organizations: Evidence and impact. *Journal of Management*, 39, 1579-1605.
12. Craft, R., & Cash, P. (2012). Deconstructing contributing factors to bullying and lateral violence in nursing using a postcolonial feminist lens. *Contemporary Nurse*, 42, 226-242.
13. Davis, S.D., & Davis, J. (2007). *Schools where everyone belongs: Practical strategies for reducing bullying*. Champaign, IL: Research Press.
14. Dussault, M., & Frenette, E. (2015). Supervisors' transformational leadership and bullying in the workplace. *Psychological Reports*, 117, 724-733.
15. Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003). The concept of bullying at work. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (Eds.). *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 3-30.
16. Escartin, J. (2016). Insights into workplace bullying: Psychosocial drivers and effective interventions. *Psychology Research and Behavior Management*, 9(1), 157-169.
17. Farasatkah, M. (2016). *Occasionally university of Iran new and critical debates on university study, science and higher education studies*. Tehran: Publishing: Agah (in Persian).
18. Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Factors affecting faculty

- members' participation in higher education policy planning and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning of Higher Education* (in Persian).
19. Ghasemi, M., & Salehi, K. (2017). Representation of barriers and challenges faced by new faculty members; Phenomenological study. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 4(13), 1-25.
 20. Giorgi, G. (2012). Workplace bullying in academia creates a negative work environment. An Italian Study. *Employ Respons Rights J.*, 24, 261-275. DOI 10.1007/s10672-012-9193-7.
 21. Glambek, M., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2018). Workplace bullying, the development of job insecurity and the role of laissez-faire leadership: A two-wave moderated. *Journal of Mediation Study, Work & Stress*, 32(3), 297-312.
 22. Gupta, R., & Bakhshi, A. (2017). Workplace bullying and employee well-being: A moderated mediation model of resilience and perceived victimization. *Journal of workplace Behavioral Health, Taylor & Francis Group* (in Press).
 23. Gurney, S. (2015). Without thanks to richie incognito: Should employers own a duty to employees to protect against psychological harm from status-blind bullying in the workplace? *Marquette Sports Law Review*, 26(1), 37-54.
 24. Habibi, GH. (2014). Methodological insight: Research in the social sciences, paradigms, methods and techniques.
 25. Harvey, S., & Keashly, L. (2003). Predicting the risk for aggression in the workplace: Risk factors, self-esteem and time at work. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 807-814. Retrieved August 4, 2008 from ProQuest Psychology Journals.
 26. Hollis, L. (2015). Bully university? the cost workplace bullying and employee disengagement in American Higher Education. *SAGE Open*, April, June 2015.
 27. Hollis, L. (2017). Evasive actions: The gendered cycle of stress and coping for those enduring workplaces bullying in American higher education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(7), 59-68.
 28. Keashly, L., & Neuman, J.H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education. Causes, consequences, and management.

- Administrative Theory & Praxis*, 32, 48-70.
29. Keim, J., & McDermott, J.C. (2010). Mobbing: Workplace violence in the academy. *The Educational Forum*, 74, 167-173.
 30. La Sala, K., Wilson, V., & Sprunk, E. (2016). Nursing academic administrators' lived experiences with incivility and bullying from faculty: Consequences and outcomes demanding action. *Nurse Educator*, 41(3), 120-124.
 31. Lee, C.H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 152-176.
 32. Lester, J. (2013). *Work place bullying in higher education*. Published by Routledge.
 33. Lutgen-Sandvik, P., & McDermott, V. (2013). Toxic organizing: How and why workplaces become toxic. In P. Lutgen-Sandvik (Ed.). *Adult bullying (pp. 147-174)*. St Louis, MO: ORCM Academic Press.
 34. Lutgen-Sandvik, P., Tracy, J.S., & Alberts, J.K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree and impact. *Journal of Management Studies*, 44, 837-862.
 35. McCarthy, P., Mayhew, C., Barker, M., & Sheehan, M. (2003). Bullying and occupational violence in tertiary education: Risk factors, perpetrators and prevention. *Journal of Occupational Health and Safety*, 19, 319-326.
 36. Meek, C.B. (2004). The dark side of Japanese management in the 1990s: Karoshi and Ijime in the Japanese workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 19(3), 312-331. Doi: 10.1108/02683940410527775.
 37. Mohammadzadeh, Z., & Salehi, K. (2016). Explaining the phenomenon of vitality and scientific dynamics in scientific centers from the perspective of the university elite: A phenomenological approach. *Strategy*, 25 (79) (in Persian).
 38. Namie, G., & Namie, R. (2000). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Naperville, IL: Sourcebooks.
 39. Ng, N. (2017). From the top down: How leadership can diminish workplace bullying. *Journal of Emergency Nursing*, 43(6), 586-587.
 40. Ngal, I. (2016). Sources of workplace bullying in institution of higher

- education learning. *Pyrex Journal of Psychology and Counselling*, 2(5), 28-34.
41. Ngalellongo, F. (2015). Defining work place bullying in stitutions of higher learning. *Journal of Organistion & Human Behaviour*, 4(1), 6-12.
 42. Nielsen, M.B., Skogstad, A., Matthiesen, S.B., Glaso, L., Aasland, M. S., Notelaers, G., & Einarsen, S. (2009). Prevalence of workplace bullying in Norway: Comparisons across time and estimation methods. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18, 81-101.
 43. Norman, M., Ambrose, S., & Huston, T.A. (2006). Assessing and addressing facaultymorale: Cultivating consciousness, empathy, and empowerment. *Review of Higher Education*, 29,347-379.
 44. O`Leary-Kelly, A., Paetzold, R., & Griffin, R. (2000). Sexual harassment as aggressive behavior: An actor-based perspective. *Academy of Management Review*, 25, 2, 86-105.
 45. Parzefall, M.R., & Salin, D.M. (2010). Perceptions of and reactions to workplace bullying: A social exchange perspective. *Human Relations*, 63, 761-780. Doi: 10.1177/0018726709345043.
 46. Patrick, A.M. (2016). Faculty to faculty workplace bullying across disciplines in higher education: Effects on organizational trust and commitment. (Ph.D. dissertation). William Carey University.
 47. Pillai, K.C.S. (2006). *Pillai's Trace. Encyclopedia of Statistical Sciences*. John Wiley & Sons, Inc.
 48. Rai, A., & Agarwal, U. (2016). Workplace bullying: A review and future research directions. *South Asian Journal of Management*, 23(7), 27-56.
 49. Rashidi, Z. (2018). Bullying a mong faculty member's relationship in the comprehensive universities of Tehran; Grounded Theory Approach. The Institute for Research and Planning for Higher Education. Research Project (in Persian).
 50. Rashidi, Z. (2019). Identifying the challenges of social development in the faculty members of Tehran\'s comprehensive universities: Examining the phenomenon bullying. *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 7(3), 89-115.
 51. Rashidi, Z., & Farasatkah, M. (2018). Conceptualizing of bullying from the perspective of the faculty members of Tehrans comprehensive universities: A Grounded Theory study. *Quarterly Journal of Research*

- and Planning in Higher Education*, 24(4), 123-150 (in Persian)..
52. Rockett, P., Fan, S.K., Dwyer, R.J., & Foy, T. (2017). A human resource management perspective of workplace bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.
53. Rouhani, Sh., & Rashidi, Z. (2018). Analyzing the lived experience of faculty members from the scientific promotion process; Phenomenological study. *Iranian higher education*, 10 (1), 133-157.
54. Samnani, A., & Singh, P. (2016). Workplace bullying: Considering the interaction between individual and work environment. *Journal of Business Ethics*, 139, 537-549.
55. Settles, I., & O'Connor, R. (2014). Incivility at academic conferences: Gender differences and the mediating role of climate. *Sex Roles*, 71(1), 71-82.
56. Simpson, R., & Cohen, C. (2004). Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education. *Gender, Work and Organization*, 11, 163-186.
57. Sofield, L., & Salmond, S. (2003). Workplace violence: A focus on verbal abuse and intent to leave the organization. *Orthopaedic Nursing*, 22(4), 274-283.
58. Taylor, P., D'Cruz, P., Noronha, E., & Scholaris, D. (2013). The experience of work in India's domestic call centre industry. *International Journal of Human Resources Management*, 24, 436-452.
59. Twale, D.J. (2018). 237 Epilog. In *Understanding and preventing faculty-on-faculty bullying: A Psycho-Social-Organizational Approach*. Routledge.
60. Twale, D.J., & De Luca, B.M. (2008). *Faculty Incivility: The rise of the academic bully culture and what to do about it*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
61. Yamada, S., Cappadocia, M.C., & Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perceptions on student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(1), 58-67.
62. Yoo, G., & Lee, S. (2018). It doesn't end there: Workplace bullying, work-to-family conflict, and employee well-being in Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

- 15(1548), 1-13.
63. Zabrodska, K., & Kveton, P. (2013). Prevalence and forms of workplace bullying among university employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25 (2) 89-108.
64. Zapf, D. & Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In Stale Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary Cooper (Eds.). *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp.165 - 185). New York, NY: Taylor & Francis.
65. Zimmerman, C., Carter-Sowell, A., & Xu, X. (2016). Examining workplace ostracism experiences in academia: Understanding how differences in the faculty ranks influence inclusive climates on campus. *Frontiers in Psychology*, 7(753), 1-9.