

مطالعه قلدری دانشگاهی در گروه‌های آموزشی؛ مورد مطالعه (علوم انسانی و فنی و مهندسی)

زهرا رشیدی^۱ و شادی روحانی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۳۱

DOI: 10.22047/ijee.2022.324743.1883

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مطالعه قلدری دانشگاهی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام شد. رویکرد پژوهش کمی از نوع مطالعات همبستگی و روش تحلیل رگرسیون چندگانه است. جامعه آماری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی که از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۵۳۲ نفر انتخاب شدند. یافته‌ها بیانگر آن است که قلدری در میان اعضای هیئت علمی در هر دو گروه نسبتاً متوسط و زنان با مرتبه علمی مربی در وضعیت استخدامی رسمی - آزمایشی قلدری اجتماعی را بیشتر تجربه کرده‌اند. بین قلدری و وضعیت تأهل از منظر آماری در هر دو گروه اختلاف معنادار وجود ندارد. نتایج نشان داد که عوامل سازمانی و فردی با قلدری رابطه معنادار دارد و تغییرات واریانس قلدری در میان اعضای هیئت علمی را در سطح بالایی تبیین می‌کند. بر پایه نتایج آزمون رگرسیون عوامل سازمانی نسبت به عوامل فردی با قدرت بیشتری در گروه علوم انسانی قلدری را پیش‌بینی می‌کند و از میان مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده عوامل سازمانی، عوامل قوانین و مقررات و رهبری دانشگاهی، ضمن داشتن رابطه معنادار و غیرمستقیم با قلدری، نسبت به دیگر مؤلفه‌ها قدرت بیشتری در تبیین قلدری دارند. در گروه فنی و مهندسی عوامل فردی نسبت به عوامل سازمانی با قدرت بیشتری قلدری را پیش‌بینی می‌کنند و از میان عوامل سازمانی در این گروه دو مؤلفه فرهنگ سازمانی و رهبری دانشگاهی، ضمن داشتن رابطه معنادار و غیرمستقیم با قلدری، نسبت به دیگر مؤلفه‌ها قدرت بیشتری در تبیین قلدری دارند.

واژگان کلیدی: قلدری، اعضای هیئت علمی، دانشگاه‌های دولتی تهران، گروه علوم انسانی، گروه فنی و مهندسی

۱- استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول): Z.rashidi@irphe.ir
۲- دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزش عالی و پژوهشگر موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

۱. مقدمه

تحولات جهانی در محیط‌های دانشگاهی، سبب بروز برخی دگرگشت‌ها در ماهیت گروه‌های آموزشی و به دنبال آن تغییر در فعالیت‌های اعضای هیئت علمی به‌سان کنشگر اصلی آن شده است. گستردگی این تغییرات در طی زمان بسیار چشم‌گیر بوده است که از برجسته‌ترین آن‌ها می‌توان به تنوع نیروی انسانی در گروه، کارآفرینی، مشارکت، فناوری، رسانه‌های اجتماعی، قوانین و مقررات دولتی، بهره‌وری، منابع کمیاب، مسئولیت‌پذیری، استقلال، آزادی علمی و غیره اشاره کرد (Hollis, 2017; Beale & Hoel, 2011). یکی از اساسی‌ترین بخش‌ها در هر دانشگاهی، گروه‌های آموزشی آن است که علاوه بر داشتن ویژگی بروکراسی و سلسله‌مراتبی، تمایل دارند که از فرصت‌های مناسب، قدرت منطقه‌ای و گاه استانی بهره ببرند (Burgan, 2006). این در حالی است که گروه آموزشی می‌بایست "مجموعه‌ای از برابری‌ها" را که به پیشبرد و انتقال ارزش‌ها و اصول دانشگاهی کمک می‌کند، در نظر بگیرد (Williams, 2016). اعضای هیئت علمی "مهم‌ترین دارایی یک گروه آموزشی در دانشگاه" محسوب می‌شوند چرا که دانشگاه بدون داشتن عضو هیئت علمی رسمی و ثابت نمی‌تواند اهداف و چشم‌اندازهای خود را محقق سازد (Lombardi, 2013). از این رو، اعتبار دانشگاه با کیفیت اعضای هیئت علمی خود و سرمایه‌ای که دانشگاه برای تضمین این کیفیت هزینه می‌کند، معنا پیدا می‌کند. از همه مهم‌تر این که ساختار سازمانی دانشگاه، این موضوع را که اعضای هیئت علمی به عنوان ابزاری برای تولید می‌باشند، انکار می‌کند. در نتیجه، اعضای هیئت علمی جایگاه خود را به‌سان یک نیروی مستقل می‌شناسند تا عضوی از سازمان که بایستی به مقام مافوق خود گزارش دهد (Lukes & Bangs, 2014). افزون بر این، هر یک از اعضای هیئت علمی با مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌های منحصربه‌فرد، وارد دانشگاهی می‌شوند که رؤسا و مدیران در حقیقت آن را مدیریت نمی‌کنند بلکه بر صاحبان دانش نظارت دارند. بنابراین، رؤسا و مدیران دانشگاهی بایستی اطمینان یابند که اعضای هیئت علمی از حمایت، انگیزه و منابع آموزشی موردنیاز برخوردار هستند تا بتوانند وظایف خود از جمله تدریس، پژوهش و خدمات آموزشی را به بهترین نحو انجام دهند. با وجود همه امکانات و شرایط مطلوبی که بدان اشاره شد، توجه به این نکته حائز اهمیت است که هر جا انسان‌ها در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند تا هدفی را محقق سازند، تنها مؤلفه‌های سخت سازمانی در تحقق این اهداف دخیل نبوده بلکه تضادها و تفاوت‌های افراد می‌تواند منشأ چالش‌هایی باشد که بر عملکرد آنان و در سطحی بالاتر، بر گروه و دانشگاه اثر می‌گذارد (Armstrong, 2012).

اعضای هیئت علمی که از انتظارات اصلی فرهنگ سازمان فاصله می‌گیرند، دیدگاهی جاه‌طلبانه نسبت به سازمان دارند، در تطبیق خود با چارچوب‌های حرفه‌ای با شکست مواجه می‌شوند یا ایده‌های آنها در مقایسه با جریان اصلی بسیار افراطی تلقی می‌شوند، ممکن است تحت نظارت دقیق همکارهای خود قرار گیرند. این استادان ممکن است به عنوان افراد متفاوت، سرسخت یا مشکوک شناخته شوند و به قربانیان آسیب‌پذیر تبدیل شوند (Finkelstein, 2009; Horton, 2016). اعضای هیئت

علمی به جای اینکه از سوی دیگر همکاران و یا مدیران رده بالاتر تحت نظارت دقیق قرار گیرند، بیشتر تمایل به خودمدیریتی دارند و ترجیح می دهند از رویکردی اداری استفاده کنند. با گذشت زمان، آن ها قوانین مختص به خود را برای شناسایی و اجرای اهداف عملکرد سالانه در راستای انتظارات دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی توسعه می دهند و مسئولیت فردی را برای دستیابی به آن اهداف در هر سال تحصیلی می پذیرند (Arthur, 2011; Nielsen, 2013). البته این سنت ممکن است دارای جنبه های منفی نیز باشد. با مرور زمان هر گروه آموزشی بر اساس ارزش های حرفه ای، طرز عمل و تفکر، نظام اجتماعی، اقتصادی و سیاسی خود را توسعه می دهد. اعضای هیئت علمی افراد تازه وارد را به منظور آشنایی با هنجارهای رایج، نگرش ها و ارزش های فرهنگ سازمانی آموزش می دهند. با این حال همه افراد از این فرهنگ سازمانی استقبال نمی کنند. اعضای هیئت علمی ریزبین و سرسخت ممکن است هرگز هنجارهای رایج را قبول نکنند. این رقبای سرسخت در برابر فرهنگ غالب سازمانی، ممکن است با تضاد و انتقاد، فشار برای سازگاری با شرایط، محرومیت و به حاشیه رانده شدن بیشتری روبرو شوند که این عوامل باعث زمینه سازی شکل گیری پدیده ای تحت عنوان قلدری می شود (Williams, 2016).

۲. قلدری دانشگاهی

واژه Bullying که در برگردان فارسی آن، از واژگانی چون قلدری یا زورگویی استفاده می شود، در مفهوم به «دسته ای 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 به صورت هدفمند و در یک بازه زمانی و تکرار شونده رخ می دهد» (Rai & Agarwal, 2016). از این رو، چنین بر می آید که با توجه به ویژگی های بافت آموزش عالی و کنشگران اصلی آن، معادل زورگویی یا قلدری نمی تواند واژه مناسبی برای نشان دادن واقعیت امری باشد که در طی شکل گرفتن پدیده Bully در این بافت اتفاق می افتد. پدیده Bullying که در این مقاله از آن با عنوان قلدری یاد شده است، نشان دهنده رفتاری مخرب، هر چند کوچک یا بزرگ است که در طول زمان تکرار شده و آسیب های جدی به همراه داشته است. به تعبیری، مانند همان قطره آبی است که وقتی در طولانی مدت و مداوم بر سنگی محکم می چکد، بالاخره راهی در آن می یابد و فرایند قلدری را رقم می زند (Rashidi & Farasatkah, 2018).

به طور کلی، قلدری دارای سه بعد کلامی^۱، فیزیکی^۲ و اجتماعی^۳ است که می توان آن را به دو دسته کلی تقسیم کرد. نخست، قلدری مستقیم یا قابل مشاهده که شامل قلدری فیزیکی و کلامی است و دیگری قلدری غیرمستقیم یا غیرقابل مشاهده که قلدری اجتماعی را در بر می گیرد. قلدری فیزیکی به معنای آسیب جسمی به فرد دیگری است و قلدری کلامی به معنای گفتن یا نوشتن حرف هایی

است که منظور و هدف آن آسیب زدن به روح و روان قربانی است و مقصود از قلدری اجتماعی نیز مخدوش کردن روابط و وجهه اجتماعی قربانی است (Brotheridge & Lee, 2010; Cheraghi & Piskin, 2011). بنابراین، اگر چه قلدری نوعی رفتار مخرب است اما باید توجه داشت که رفتارهای مخرب زیادی (خشونت در محل کار^۱، بی‌ادبی در محل کار^۲، آزار و اذیت در محل کار^۳، انحراف در محل کار^۴، تضعیف اجتماعی^۵ و سوءاستفاده عاطفی^۶) در محیط کار وجود دارند که گاه با قلدری اشتباه گرفته می‌شوند. آنچه موجب تمایز این رفتارهای مخرب از قلدری می‌شود، دو شرط دوره زمانی و تکرار شونده است (Beckmann et al., 2017; Rai & Agarwal, 2016). در بسیاری از پژوهش‌های مربوط به بررسی قلدری در آموزش عالی (Einarsen et al., 2003; Twale & De Luca, 2008; Ngalellongo, 2015)، زمانی که به تعریف قلدری در فضای دانشگاهی می‌رسد، با در نظر گرفتن ویژگی‌های این فضا، یعنی «ابهام، عدم قطعیت و بی‌چیدگی» از تعریف قلدری در محیط کار استفاده می‌شود. از نگاه آنان «قلدری در دانشگاه» پیوند پویا و دوسویه‌ای میان دانشگاه و کنشگران آن است و پدیده اجتماعی چندعلتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد. 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 et al., 2000; Glambek et al., 2018). 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). قلدری 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 می‌توانند در اجرای قوانین انحراف ایجاد کنند و تصویری قدرتمند از خود بسازند که ممکن است برای برخی افراد ضعیف فریبنده باشند (Cortina et al., 2011; Yoo & Lee, 2018). یافته‌های پژوهشی (Nielsen et al., 2009; Sofield & Salmond, 2003). بیانگر آن است که قلدری 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 را که عامل مهمی در پایداری اعضای هیئت علمی به‌شمار می‌رود (Norman et al., 2006) و همچنین پیشینه پژوهش گسترده درباره کشمکش و سوءمدیریت در آموزش عالی، موقعیت‌های ساختاری و بین فردی را برای اختلاف و امکان بروز قلدری در چنین محیط‌هایی

1- Workplace aggression
4- Workplace deviance

2- Workplace incivility
5- Social undermining

3- Workplace harassment
6- Emotional abuse

فراهم می‌کند (Cameron et al., 2005; Giorgi, 2012). بنابراین، مروری بر ادبیات موضوع نشان می‌دهد که قلدری به مفهوم و چالشی جدی در آموزش عالی جهان بدل شده است. در 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 (Shirbagi et al., 2015; Ghasemi & Salehi, 2017; Noorshahi, 2016; Sotoodeh Asl et al., 2012). 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 قلدری، 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 قلدری از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران انجام داد. بر پایه یافته‌های مرحله نخست (Rashidi, 2018) «قلدری یک الگوی رفتاری است که در بازه زمانی طولانی تکرار می‌شود». این الگوی رفتاری نه ناخودآگاه، که برنامه‌ریزی شده، هدفمند و پیچیده است و در مسیر تجربه‌های گوناگون افراد آموخته و حتی بازتولید می‌شود. مشارکت‌کنندگان معتقدند که قلدری، 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 قلدری 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 سوءاستفاده از آن بین عامل قلدری 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، به طوری که می‌تواند از نوع کلامی (توهین، تمسخر، تحقیر، طعنه و کنایه و غیره) یا اجتماعی (شایعه‌پراکنی، تهمت‌زدن، نادیده‌گرفتن و غیره) باشد. بر پایه آنچه از مفهوم قلدری بر می‌آید، قلدری 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 قلدری در روابط اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران به تفکیک گروه‌های آموزشی مورد مطالعه (فنی و مهندسی و علوم انسانی) از طریق آزمون پنج فرضیه زیر انجام شد: ۱. عوامل سازمانی با شکل‌گیری قلدری رابطه معنا دار دارند و تا چه حد قلدری را می‌توانند پیش‌بینی کنند. ۲. عوامل فردی با شکل‌گیری قلدری رابطه معنا دار دارند و تا چه حد قلدری را می‌توانند پیش‌بینی کنند. ۳. جنسیت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با قلدری رابطه معنا دار دارد. ۴. مرتبه علمی اعضای هیئت علمی

دانشگاه‌هاي دولتي شهر تهران با قلدري رابطه معنا دار دارد. ۵. وضعيت استخدامي اعضاي هيئت علمي دانشگاه‌هاي دولتي شهر تهران با قلدري رابطه معنا دار دارد.

۳. پيشينه پژوهش

فراستخواه (Farasatkah, 2022) در مقاله‌اي تحت عنوان «زيرپوست علوم انساني ايران؛ دوئل کنشگران و ساختارها» بيان مي‌دارد علوم انساني ايران، چگالي عظيم و سرگردان شده است. ساختارها و نهادهاي رسمي کشور و مديريت‌هاي دانشگاهي ما نمي‌توانند به ثمربخشي اين موجوديت کمک کنند که در تحقيق مد نظر ايشان به عنوان جرم بحراني از آن بحث مي‌شود. تحقيق حاضر با روش پديدارشناسي تفسيری، به سراغ نمونه هدفمندی شامل ۵۰ تن از اصحاب علوم انساني ايران در خوشه‌هاي رشته‌اي مختلف رفته و از طريق مصاحبه با آنها کوشيده است به فهم تجربه‌هاي زيسته‌شان نائل آيد و به پرسش‌هاي تحقيق پاسخي اکتشافی دهد. نتيجه حاضر گويای آن است که علوم انساني دچار نوعی حالت ماند و اينرسی شده است و اصحاب علوم انساني ايران خود را چنان گرفتار وضعيت سياسي و ساختاری و نهادی مي‌بينند که «کانون اسناد» شان به نوعی بيرونی می‌شود، «نقش قربانی» برعهده می‌گیرند و اين تا حدودی حتی موجب وضعيتی ترومائی نیز می‌شود و با دامن زدن به ارزش‌ها، می‌تواند روح کنش را از نسل جديد علوم انساني بستاند.

رشیدی (Rashidi, 2020) در پژوهش خود با هدف بررسی میزان سايش در روابط میان اعضاي هيئت علمي دانشگاه‌هاي وابسته به وزارت علوم، تحقيقات و فناوری و ارائه راهکارهايی برای بهبود آن انجام شد. در رویکرد پژوهش کمی، از روش توصيفی از نوع مطالعات همبستگی و روش تحليل رگرسيون چندگانه (Backward) و ابزار پرسش‌نامه برای اجرای آن بهره گرفته شده است. جامعه آماری مورد مطالعه اعضاي هيئت علمي دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتي وابسته به وزارت علوم، تحقيقات و فناوری کشور بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌اي تعداد ۶۰۱ نفر انتخاب شدند. يافته‌هاي پژوهش بيانگر آن است که ۵۶/۲۴ درصد از اعضاي هيئت علمي شرکت‌کننده در اين پژوهش، در دوره کاری خود در معرض سايش بوده‌اند و در اين میان اعضاي هيئت علمي زن، مجرد با مرتبه علمي استادیاری و وضعيت استخدامی پيمانی، سايش اجتماعی را بیشتر از ديگر ابعاد سايش (کلامي و فيزيکی) تجربه کرده‌اند.

کيشلی (Keashly, 2021) در کتاب خود با عنوان «قلدري، آزار و اذيت و خشونت در دانشگاه: تجربه اعضاي هيئت علمي» از ابعاد مختلف به بررسی قلدري در دانشگاه و در میان دانشگاهيان پرداخته است. در بخشی از کتاب خود بيان می‌کند در پژوهش‌هاي بسياری فرهنگ دانشگاه و دانشگاهيان به عنوان فرهنگي خصمانه و ظالمانه توصيف شده است. در اين کتاب مروري گسترده بر مطالعات جهاني در زمينه قلدري در دانشگاه انجام شده است تا اعتبار و صحت چنين توصيف‌هايی مشخص شود. از آنجا که عضو

هیئت علمی یکی از کنشگران اصلی و کلیدی در شکل‌گیری ماهیت آموزش عالی شناخته می‌شود، تجربه این گروه به عنوان قربانی، عامل و شاهد قلدری و خشونت در محیط کار مورد توجه قرار گرفته است. برای رسیدن به این پاسخ که ۱) چگونه اعضای هیئت علمی سبب شکل‌گیری، پویایی و شیوع این پدیده در دانشگاه می‌شوند و یا ۲) کدام نتایج می‌تواند برای محیط‌های کاری بزرگ‌تر ارزشمند باشد، ویژگی‌های منحصربه‌فرد و ماهیت دانشگاه به عنوان «محیط کار» و اعضای هیئت علمی به عنوان «کنشگران» در کنار بسترهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته است.

پیفر، بیکر و لانس‌فورد (Pifer et al, 2019) در مقاله خود با عنوان «فرهنگ، همکاران و رهبری: گروه‌های دانشگاهی مکانی برای تجربه اعضای هیئت علمی» بیان می‌کنند که درک و مطالعه بیشتر درباره نقش گروه‌های آموزشی در دانشکده هنرهای آزاد می‌تواند فرایند انتخاب، توسعه، و پشتیبانی و نگهداشت اعضای هیئت علمی را بهبود بخشد. نویسندگان اشاره می‌کنند که در این تحقیق بافت دانشکده‌های هنرهای آزاد مورد مطالعه قرار گرفته است و با توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد هر گروه آموزشی، تعمیم نتایج به دیگر گروه‌های آموزشی امکان‌پذیر نیست. هدف این مطالعه اکتشافی کیفی، درک گروه آموزشی به عنوان بخشی از سازمانی است که عضو هیئت علمی در آن فعالیت می‌کند. در این پژوهش با ۵۵ عضو هیئت علمی دانشکده هنرهای آزاد مصاحبه شد و نتایج نشان می‌دهد که سه حوزه فرهنگ، همکاران و رهبری در شکل‌گیری و شیوع قلدری در این دانشکده‌ها مؤثر بوده است. اسمیت و کول (Smith & Coel, 2018) در پژوهش خود با عنوان «سیاست‌های محیط کار، آموزش عالی و نخستین اصلاحیه: ساخت پل به جای دیوار» به دنبال آن هستند که نشان دهند نهادهای آموزش عالی بایستی دستورالعمل‌های رفتاری اعضای هیئت علمی خود را مواجه با قلدری تغییر دهند تا بتوانند به درستی نشان دهند که محیط‌های دانشگاهی این شیوه رفتاری را نپذیرفته‌اند و برای مقابله با آن شیوه‌نامه‌های مشخصی دارند. برای رسیدن به این هدف، نخست مفهوم «قلدری در محیط کار» بررسی شده است. در گام دوم، تجزیه و تحلیل ارائه شده است که چگونه اصلاحیه اول دستورالعمل رفتاری اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و کالج‌های ایالات متحده آمریکا یک قانون مطلق به ویژه در محیط کار نیست. در گام سوم میزان توجه قانونی به این مسئله آزمون شد و در آخر، نبود سیاست‌های شفاف و فرایندهایی مواجه با قلدری در دانشگاه‌های این کشور مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. برای این منظور ۲۷۶ دستورالعمل رفتاری در دانشگاه‌ها و کالج‌های مختلف در سراسر ایالات متحده آمریکا مورد بررسی و تحلیل ریاضی قرار گرفته است که در پی آن، دو موضوع اولیه شامل قطع آزار و اذیت و مشارکت کارکنان استخراج شد. بر پایه این تحلیل‌ها نویسندگان به این نتیجه رسیدند که نهادهای آموزش عالی بایستی دستورالعمل‌های رفتاری اعضای هیئت علمی خود را به گونه‌ای تغییر دهند که قلدری نوعی مشخص و تمایزی از آزار و اذیت به شمار آید، مفهوم قلدری در تعاملات اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه کاملاً مشخص و شفاف باشد و راهنمایی برای هر دو گروه عامل و قربانی پیشنهاد شود.

۴. روش پژوهش

پارادایم حاکم بر پژوهش حاضر از نوع اثبات‌گرایی (کمی) بود. از منظر هستی‌شناسی^۱ 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. 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 غیرحضوری، نیمه‌حضوری، فنی و حرفه‌ای و علمی-کاربردی را شامل نمی‌شود. نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای چندمرحله‌ای متناسب با حجم بود، با این پیش‌فرض که قلدری 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 «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 ۵۳۲ نفر در دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی به عنوان نمونه انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری

نمونه		تعداد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های منتخب	دانشگاه نمونه	تعداد اعضای هیئت علمی	استان	منطقه
فنی و مهندسی	علوم انسانی					
۲۵۷	۲۷۵	۴۲۶	علم و صنعت ایران	۷۱۴۹	تهران- البرز	۱
		۲۱۵۴	تهران			
		۵۴۳	صنعتی امیرکبیر			
		۳۶۱	الزهر			
		۸۲۵	شهید بهشتی			
		۳۲۳	خواجه نصیرالدین طوسی			
		۵۳۷	علامه طباطبایی			
		۷۴۳	تربیت مدرس			
		۳۲۸	شاهد			
	۵۳۲	۶۰۶۹	جمع کل			

منبع: آمار آموزش عالی ایران ۹۹-۱۳۹۸، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

ابزار پژوهش پرسش نامه محقق ساخته به همراه پرسش های باز پاسخ بود. پژوهشگر در این مسیر بین جمع آوری داده ها و تحلیل آنها در رفت و برگشت نبود و فرایندی قیاسی را دنبال کرد و در این مسیر داده ها او را هدایت نکردند. با توجه به آنکه استنباط آماری بیش از استنباط مفهومی اهمیت دارد، از روش های نمونه گیری احتمالی استفاده شد. از نظر گردآوری داده ها، این مطالعه در دسته پژوهش های توصیفی (غیرآزمایشی) قرار می گیرد و از نظر تحلیل داده ها با توجه به هدف پژوهش که سنجش قلدری در روابط میان اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران بود، از طرح تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و علی-مقایسه ای استفاده شد. در بخش همبستگی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه (Stepwise Backward Pillai, 2006) و در بخش علی-مقایسه ای، از آزمون های مقایسه میانگین ها استفاده شد.

۵. یافته ها

در این پژوهش میانگین سن اعضای هیئت علمی گروه های آموزشی علوم انسانی و فنی و مهندسی دانشگاه های دولتی شهر تهران که در این مطالعه مشارکت داشته اند، ۴۵ سال و دامنه سنی آنها بین ۳۰ تا ۶۸ سال بود. ۸۰/۵ درصد مردان متأهل و ۷۰/۴ درصد زنان مجرد بودند. در میان مشارکت کنندگان مرد، وضعیت استخدامی رسمی- قطعی با ۸۲ درصد بیشترین سهم و رسمی-آزمایشی با نزدیک به ۵۷ درصد کمترین سهم را داشت. در حالی که در میان زنان، وضعیت استخدامی رسمی-آزمایشی با ۴۳/۳ درصد بیشترین و رسمی- قطعی با نزدیک به ۱۸ درصد کمترین سهم را داشت. از منظر مرتبه علمی و بدون در نظر گرفتن مرتبه استادی، در گروه مردان، دانشیاران با نزدیک به ۸۱ درصد بیشترین و مربیان با ۴۷ درصد کمترین سهم را داشتند و در گروه زنان مربیان با نزدیک به ۵۳ درصد بیشترین و دانشیاران با ۱۹ درصد کمترین سهم را داشتند (جدول ۲).

جدول ۲. ویژگی های جمعیت شناختی

سال ۴۵		میانگین سن	
زن	مرد	جنسیت	
۷۰/۴٪	۲۹/۶٪	مجرد	وضعیت تأهل
۱۹/۵٪	۸۰/۵٪	متأهل	
۲۶/۰٪	۷۴/۰٪	پیمانی	وضعیت استخدامی
۴۳/۳٪	۵۶/۷٪	رسمی-آزمایشی	
۱۷/۸٪	۸۲/۲٪	رسمی-قطعی	
۵۲/۹٪	۴۷/۱٪	مربی	مرتبه علمی
۳۳/۴٪	۶۶/۶٪	استادیار	
۱۹/۳٪	۸۰/۷٪	دانشیار	
۰/۰٪	۱۰۰/۰٪	استاد	

مؤلفه قلدری که متغیر وابسته پژوهش بود، در سه بعد قلدری اجتماعی، کلامی و فیزیکی در هر دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی دسته‌بندی و بررسی شد. بر پایه نتایج به‌دست‌آمده از بررسی نظرهای پاسخگویان (جدول ۳)، در هر دو گروه به ترتیب قلدری اجتماعی، قلدری کلامی و قلدری فیزیکی بیشترین تا کمترین نمره را به خود اختصاص داده‌اند، با این تفاوت که در گروه فنی و مهندسی قلدری اجتماعی با میانگین ۲۵/۳۰ بیشتر از قلدری اجتماعی با میانگین ۲۴/۷۶ در گروه علوم انسانی است. این در حالی است که قلدری کلامی در گروه علوم انسانی با میانگین ۱۳/۴۹ بیشتر از قلدری کلامی با میانگین ۱۳/۴۰ در گروه فنی و مهندسی است. همچنین قلدری فیزیکی با میانگین ۴/۸۵ در گروه علوم انسانی بیشتر از قلدری فیزیکی با میانگین ۴/۶۹ در گروه علوم فنی و مهندسی است. اطلاعات به‌دست‌آمده از میانگین شاخص قلدری در میان اعضای هیئت علمی هر دو گروه نشان می‌دهد که میزان بروز این پدیده با میانگین ۴۳/۳۹ در گروه فنی و مهندسی و ۴۳/۱۱ در گروه علوم انسانی نسبتاً متوسط است.

جدول ۳. توزیع فراوانی قلدری و ابعاد آن

انحراف معیار	میانگین	نمونه	ابعاد قلدری در گروه‌های آموزشی	
۱۰/۹۹	۲۴/۷۶	۲۷۵	علوم انسانی	قلدری اجتماعی
۹/۱۴	۲۵/۳۰	۲۵۷	فنی و مهندسی	
۷/۲۸	۱۳/۴۹	۲۷۵	علوم انسانی	قلدری کلامی
۶/۲۹	۱۳/۴۰	۲۵۷	فنی و مهندسی	
۱/۸۱	۴/۸۵	۲۷۵	علوم انسانی	قلدری فیزیکی
۱/۰۹	۴/۶۹	۲۵۷	فنی و مهندسی	
۱۹/۱۸	۴۳/۱۱	۲۷۵	علوم انسانی	قلدری
۱۵/۵۴	۴۳/۳۹	۲۵۷	فنی و مهندسی	

از آنجا که هدف مقاله بررسی این پدیده در میان اعضای هیئت علمی و با تمرکز بر دو گروه اصلی آموزشی علوم انسانی و فنی و مهندسی است، در ادامه قلدری در میان این دو گروه و به تفکیک ویژگی‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است.

مقایسه قلدری میان اعضای هیئت علمی (زن و مرد؛ متأهل و مجرد): بر پایه نتایج ارائه شده (جدول ۴) بین قلدری اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در این مطالعه و جنسیت آنان از منظر آماری در سطح خطای پنج درصد، در گروه علوم انسانی با $t = -۲/۹۵۲$ و در گروه فنی و مهندسی با $t = -۳/۷۴۶$ اختلاف معناداری وجود دارد. همچنین، بر پایه میانگین به‌دست‌آمده، با احتمال ۹۵ درصد می‌توان گفت که

قلدری در میان اعضای هیئت علمی زن در هر دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی بیشتر از مردان است. بین قلدری و وضعیت تأهل اعضای هیئت علمی پاسخگو از منظر آماری در سطح خطای پنج درصد در گروه علوم انسانی با $t=0/511$ و در گروه فنی و مهندسی با $t=1/77$ ، اختلاف معنادار وجود ندارد. رابطه بین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری قلدری در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی.

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

گروه‌های آموزشی	جنسیت و وضعیت تأهل	نمونه	میانگین	درجه آزادی	آماره t	.Sig
علوم انسانی	مرد	۲۰۳	۴۰/۷۲	۹۵/۰۴۱	-۲/۹۵۲	۰/۰۰۴
	زن	۷۲	۴۹/۸۳			
	مجرد	۳۵	۴۵/۰۲	۳۹/۷۵۳		
	متاهل	۲۴۰	۴۲/۸۳			
فنی و مهندسی	مرد	۱۸۴	۴۰/۸۵	۱۰۲/۹۹۵	-۳/۷۴۶	۰/۰۰۰
	زن	۷۳	۴۹/۷۹			
	مجرد	۴۵۱	۴۷/۱۴	۹۶/۲۸۰		
	متاهل	۸۱	۴۲/۵۵			

*معناداری در سطح خطای پنج درصد

مقایسه قلدری بر اساس مرتبه علمی: این مقایسه در دو گروه علوم انسانی و فنی مهندسی انجام شد و نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یک طرفه قلدری بر اساس مرتبه‌های علمی پاسخگویان در سطح خطای پنج درصد و در گروه علوم انسانی نشان داد که بر اساس آماره $F=5/380$ ، اختلاف معناداری میان سازه قلدری و مرتبه علمی پاسخگویان وجود دارد (جدول ۵). نتایج آزمون تعقیبی توکی که دسته‌بندی این اختلاف دیدگاه را میان اعضای هیئت علمی پاسخ‌دهنده برحسب مرتبه علمی نشان می‌دهد، نتایج آزمون تعقیبی توکی که دسته‌بندی این اختلاف دیدگاه را میان اعضای هیئت علمی پاسخ‌دهنده برحسب مرتبه علمی نشان می‌دهد، استادان و دانشیاران دیدگاه نزدیک‌تری به یکدیگر داشتند. این در حالی است که دانشیاران در دسته دوم و در کنار استادیاران و مربیان نیز قرار گرفته و تا حدودی دیدگاهی نزدیک به این دسته نیز داشتند (جدول ۶). همچنین نگاهی به میانگین‌ها بیانگر آن است که در گروه فنی و مهندسی اعضای هیئت علمی در مرتبه مربی (میانگین $49/20$) و سپس استادیاران (میانگین $45/15$) بیشتر از دیگران قلدری را تجربه و یا شاهد آن در محیط آموزشی خود بودند.

جدول ۵. تحليل واريانس يک‌راهه براي مقايسه قلدري در مرتبه‌هاي علمي پاسخگويان در گروه علوم انساني

مرتبه علمي	نمونه	ميانگين	انحراف معيار	آماره F	Sig.
مربي	۱۰	۴۹/۲۰	۲۱/۰۲	۵/۳۸۰	۰/۰۰۱
استاديار	۱۷۷	۴۵/۱۵	۲۰/۲۱		
دانشيار	۷۱	۴۰/۹۳	۱۶/۶۱		
استاد	۱۷	۲۷/۳۵	۱/۱۱		

جدول ۶. تحليل آزمون توکي بين مرتبه‌هاي علمي در گروه علوم انساني

مراتب علمي	تفاوت ميانگين	Sig.
مربي	استاديار	۰/۹۱۰
	دانشيار	۰/۵۵۹
	استاد	۰/۰۱۹
استاديار	مربي	۰/۹۱۰
	دانشيار	۰/۳۷۸
	استاد	۰/۰۰۱
دانشيار	مربي	۰/۵۵۹
	استاديار	۰/۳۷۸
	استاد	۰/۰۳۹
استاد	مربي	۰/۰۱۹
	استاديار	۰/۰۰۱
	دانشيار	۰/۰۳۹

مرتبه علمي	گروه ۱	گروه ۲
استاد	۲۷/۳۵	
دانشيار	۴۰/۹۳	۴۰/۹۳
استاديار		۴۵/۱۵
مربي		۴۹/۲۰

در گروه فني و مهندسي، بر اساس آماره $F=۶/۴۰$ ميان سازه قلدري و مرتبه علمي پاسخگويان اختلاف معنا دار وجود دارد (جدول ۷). بدین ترتيب، برای آنکه مشخص شود که اختلاف در میان کدام گروه از مرتبه‌های علمی وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد (جدول ۸). نتایج 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 قلدري با ديگر اعضای هیئت علمی در مرتبه‌هاي علمي پايين‌تر متفاوت است. در گروه دوم

اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی دانشیار و استادیار قرار دارند که نگرش آنها درباره قلدری، تقریباً شبیه به هم است و گروه سوم که اعضای هیئت علمی مربی در آن قرار گرفته‌اند و دیدگاه متفاوتی با دو گروه دیگر دارد. همچنین از میانگین‌های به دست آمده روشن است که اعضای هیئت علمی مربی و سپس، استادیاران وجود قلدری در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر از دیگران ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۷. تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه قلدری در مرتبه‌های علمی پاسخگویان در گروه فنی و مهندسی

مرتبۀ علمی	نمونه	میانگین	انحراف معیار	آماره F	.Sig
مربی	۱۶	۵۴/۲۵	۲۱/۵۰	۶/۴۰۰	./...
استادیار	۱۲۸	۴۳/۹۰	۱۶/۵۲		
دانشیار	۹۰	۴۳/۳۷	۱۳/۲۸		
استاد	۲۳	۳۳/۰۹	۲/۷۶		

جدول ۸. تحلیل آزمون توکی بین مرتبه‌های علمی در گروه فنی و مهندسی

مراتب علمی	تفاوت میانگین	.Sig
مربی	استادیار	۱۰/۳۵۲
	دانشیار	۱۰/۸۸۳
	استاد	۲۱/۱۶۳
استادیار	مربی	-۱۰/۳۵۱۵۶
	دانشیار	-۰/۵۳۱۷۷
	استاد	۱۰/۸۱۱۴۸
دانشیار	مربی	-۱۰/۸۸۳۳۳
	استادیار	-۰/۵۳۱۷۷
	استاد	۱۰/۲۷۹۷۱
استاد	مربی	-۱۹/۱۶۳۰۴
	استادیار	-۱۰/۸۱۱۴۸
	دانشیار	-۱۰/۲۷۹۷۱

مرتبۀ علمی	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۳
استاد	۳۳/۰۸۷۰		
دانشیار		۴۳/۳۶۶۷	
استادیار		۴۳/۸۹۸۴	
مربی			۵۴/۲۵۰۰

مقایسه قلدری بر اساس وضعیت استخدامی پاسخگویان: نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یک طرفه قلدری بر اساس وضعیت استخدامی پاسخگویان در دو گروه نشان داد که در سطح خطای پنج درصد، در هر دو گروه علوم انسانی با $F = 7/215$ و $F = 16/430$ میان سازه قلدری و وضعیت استخدامی پاسخگویان اختلاف معنادار وجود دارد (جدول ۹). بدین ترتیب، برای آنکه مشخص شود که اختلاف در میان کدام گروه از وضعیت استخدامی وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی در هر گروه آموزشی استفاده شد (جدول ۱۰). نتایج این آزمون نشان داد که دسته بندی اعضای هیئت علمی در هر دو گروه آموزشی مشابه است، به طوری که اعضای هیئت علمی پیمانی و رسمی - آزمایشی در مورد سازه قلدری دیدگاه مشابهی دارند و در یک دسته قرار گرفته اند. این در حالی است که اعضای هیئت علمی با مرتبه رسمی - آزمایشی و سپس، پیمانی‌ها وجود قلدری در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر ارزیابی کرده اند.

جدول ۹. تحلیل واریانس یک راه برای مقایسه قلدری با وضعیت استخدامی پاسخگویان

گروه‌ها	وضعیت استخدامی	نمونه	میانگین	انحراف معیار	آماره F	.Sig
علوم انسانی	پیمانی	۱۰۸	۴۱/۸۷	۱۷/۱۰۱	۷/۲۱۵	۰/۰۰۱
	رسمی - آزمایشی	۶۵	۵۰/۶۳	۲۳/۶۳۲		
	رسمی - قطعی	۱۰۲	۳۹/۶۳	۱۶/۸۶۱		
فنی و مهندسی	پیمانی	۸۸	۴۱/۱۴۸	۱۴/۱۰۳	۱۶/۴۳۰	۰/۰۰۰
	رسمی - آزمایشی	۶۹	۵۱/۹۷۱	۱۹/۱۴۸		
	رسمی - قطعی	۱۰۰	۳۹/۴۴۰	۱۱/۲۴۵		

جدول ۱۰. تحلیل تعقیبی توکی بین وضعیت استخدامی پاسخگویان در گروه علوم انسانی

وضعیت استخدامی	تفاوت میانگین	.Sig
پیمانی	رسمی - آزمایشی	۰/۰۰۹
	رسمی - قطعی	۰/۶۶۲
رسمی - آزمایشی	پیمانی	۰/۰۰۹
	رسمی - قطعی	۰/۰۰۱
رسمی - قطعی	پیمانی	۰/۶۶۲
	رسمی - آزمایشی	۰/۰۰۱

* معناداری در سطح خطای پنج درصد

وضعیت استخدامی	گروه ۱	گروه ۲
رسمی - قطعی	۳۹/۶۳	
پیمانی	۴۱/۸۷	
رسمی - آزمایشی		۵۰/۶۳

جدول ۱۱. تحلیل تعقیبی توکی بین وضعیت استخدامی پاسخگویان در گروه فنی و مهندسی

Sig.	تفاوت میانگین	وضعیت استخدامی	
۰/۰۰۰	*-۱۰/۸۲۳۲۹	رسمی - آزمایشی	پیمانی
۰/۷۰۶	۱/۷۰۷۷۳	رسمی - قطعی	
۰/۰۰۰	*۱۰/۸۲۳۲۹	پیمانی	رسمی - آزمایشی
۰/۰۰۰	*۱۲/۵۳۱۰۱	رسمی - قطعی	
۰/۷۰۶	-۱/۷۰۷۷۳	پیمانی	رسمی - قطعی
۰/۰۰۰	*-۱۲/۵۳۱۰۱	رسمی - آزمایشی	

گروه ۲	گروه ۱	وضعیت استخدامی
	۳۹/۴۴	رسمی - قطعی
	۴۱/۱۵	پیمانی
۵۱/۹۷		رسمی - آزمایشی

پژوهش پیشین (Rashidi, 2020) که برای سنجش میزان قلدری در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام شد، از پرسش‌های باز پاسخ محقق به این نکته رسید که تفاوت‌هایی در ابعاد قلدری در میان اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی و عوامل مؤثر بر آن وجود دارد. بر پایه این نتایج، پژوهشی طراحی شد تا تنها بر گروه‌های آموزشی متمرکز شود و تفاوت این پدیده را به طور خاص در میان اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم انسانی و فنی مهندسی بررسی نمایند. در این بخش برای نشان دادن رابطه میان عوامل برکشیده شده و قلدری از دیدگاه اعضای هیئت علمی این دو گروه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۱۲).

جدول ۱۲. ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش در گروه علوم انسانی

عوامل	ضرایب	قلدری اجتماعی	قلدری کلامی	قلدری فیزیکی	قلدری
عوامل سازمانی	ضریب همبستگی	-.۰/۳۵۲**	-.۰/۴۰۱**	-.۰/۲۰۵**	-.۰/۳۵۸**
	.Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰
فرهنگ سازمانی	ضریب همبستگی	-.۰/۲۷۵**	-.۰/۳۶۶**	-.۰/۱۸۸**	-.۰/۳۱۴**
	.Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰
رهبری دانشگاهی	ضریب همبستگی	-.۰/۴۲۴**	-.۰/۴۷۴**	-.۰/۲۵۲**	-.۰/۴۴۷**
	.Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
قوانین و مقررات	ضریب همبستگی	-.۰/۴۲۸**	-.۰/۴۷۱**	-.۰/۲۹۳**	-.۰/۴۵۲**
	.Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

ادامه جدول ۱۲

-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	ضريب همبستگي	تبعيض سازماني
-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	.Sig	
-.۰۸۰	-.۱۴۹*	-.۰۴۱	-.۰۸۸	ضريب همبستگي	فرهنگ و جامعه
-.۱۸۸	-.۰۱۴	-.۰۵۰۱	-.۱۴۸	.Sig	
-.۰۲۹۷**	-.۰۲۲۲**	-.۰۳۶۶**	-.۰۲۳۹**	ضريب همبستگي	عوامل فردي
-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	-.۰۰۰	.Sig	

** همبستگي در سطح ۱ درصد معنادار است.

* همبستگي در سطح ۵ درصد معنادار است.

نشان دادن رابطه و شدت هر يك از مؤلفه‌هاي پنج‌گانه عوامل سازماني مورد بررسي در اين مطالعه با متغير وابسته قلدري، مي‌تواند تصويري شفاف‌تر از عملکرد سازمان در زمينه قلدري ارائه دهد. وانگهي از آنجا كه محقق بر آن است تا تمايز بين گروه‌هاي آموزشي علوم انساني و فني و مهندسي را در اين باب نشان دهد، ارتباط اين عوامل و قلدري به طور مجزا در دو گروه اشاره شده مورد بررسي قرار گرفت. نتايج به دست آمده از آزمون همبستگي (جدول ۱۲) بيانگر آن است كه در گروه علوم انساني، عوامل سازماني (**۰/۳۵۸-) نسبت به عوامل فردي (**۰/۲۹۷-) همبستگي بيشتري با قلدري دارد درحالي كه در گروه فني و مهندسي عوامل فردي (**۰/۴۷۶-) هرچند اندك، همبستگي بيشتري نسبت به عوامل سازماني (**۰/۴۶۰-) با قلدري دارند.

در گروه علوم انساني و در ميان عوامل سازماني، قوانين و مقررات با ضريب (**۰/۴۵۲-) و رهبري دانشگاهي با ضريب (**۰/۴۴۷-) در سطح خطاي ۹۹ درصد با قلدري رابطه معكوس و معنادار دارد. بر پايه اين نتايج مي‌توان گفت در گروه آموزشي علوم انساني دو عامل قوانين و مقررات و رهبري دانشگاهي در عدم يا زمينه‌سازي براي بروز و يا گسترش پديده قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي نقش اثرگذارترتي را داشته است. براي آن كه بتوان الگويي از شدت اثرگذاري متغيرهاي مستقل بر متغير وابسته كه همانا پديده قلدري است در ميان اعضاي هيئت علمي گروه‌هاي آموزشي علوم انساني و فني و مهندسي را نشان داد، تحليل رگرسيون انجام شد، نتايج بيانگر وجود سه مدل در هر دو گروه بر اساس متغيرهاي مستقل و وابسته قابل برآورد است.

در گروه علوم انساني، از سه مدل به دست آمده تنها مدل اول معنادار است (جدول ۱۳). در اين مدل تمام متغيرها وارد معادله شدند كه مقدار ضريب همبستگي (R) برابر با ۰/۷۲۲ و ضريب تعيين (R²) آن برابر با ۰/۴۸۳ به دست آمد. به بيان ديگر، حدود ۴۸/۳ درصد از تغييرات واريانس متغير، وابسته (قلدري) با متغيرهاي مستقل وارد شده در معادله تبیین می‌شود.

جدول ۱۳. متغیرهای تأثیرگذار بر قلدری در میان اعضای هیئت علمی گروه آموزشی علوم انسانی

مدل	متغیر پیش‌بین	R	R ²	AdR ²	ΔR ²	ΔF	Sig.
اول	Xa	۰/۷۲۲	۰/۴۸۳	۰/۴۸۳	۰/۴۹۰	۳۰/۲۱۶	۰/۰۰۰
دوم	Xb	۰/۶۲۱	۰/۳۸۶	۰/۳۷۴	۰/۰۰۱	۰/۶۴۸	۰/۴۲۲
سوم	Xc	۰/۶۱۸	۰/۳۸۲	۰/۳۷۳	۰/۰۰۳	۱/۴۷۲	۰/۲۲۶

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

b: فرهنگ‌سازمانی، عوامل سازمانی، فرهنگ و جامعه، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی، رهبری دانشگاهی

c: فرهنگ و جامعه، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی، رهبری دانشگاهی

جدول ۱۴. ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش در گروه فنی و مهندسی

عوامل	ضرایب	قلدری اجتماعی	قلدری کلامی	قلدری فیزیکی	قلدری
عوامل سازمانی	ضریب همبستگی	۰/۴۷۴**	۰/۴۰۹**	۰/۲۲۸**	۰/۴۶۰**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
فرهنگ سازمانی	ضریب همبستگی	۰/۵۰۴**	۰/۴۵۱**	۰/۲۵۸**	۰/۴۹۷**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رهبری دانشگاهی	ضریب همبستگی	۰/۴۴۱**	۰/۴۵۲**	۰/۳۲۹**	۰/۴۶۵**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
قوانین و مقررات	ضریب همبستگی	۰/۴۰۵**	۰/۲۸۱**	۰/۱۵۴**	۰/۳۶۳**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰
تبعیض سازمانی	ضریب همبستگی	۰/۴۰۱**	۰/۳۱۸**	۰/۱۹۱**	۰/۳۷۸**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
فرهنگ و جامعه	ضریب همبستگی	۰/۴۰۷**	۰/۰۳۷**	۰/۰۹۹**	۰/۴۹**
	Sig.	۰/۴۵۷	۰/۵۵۵	۰/۱۱۲	۰/۴۳۱
عوامل فردی	ضریب همبستگی	۰/۴۳۳**	۰/۴۷۶**	۰/۲۹۱**	۰/۴۷۶**
	Sig.	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

** همبستگی در سطح ۱ درصد معنادار است.

* همبستگی در سطح ۵ درصد معنادار است.

الگوی اثرگذاری این عوامل سازمانی در میان اعضای هیئت علمی گروه آموزشی فنی و مهندسی متفاوت است (جدول ۱۴)، به طوری که فرهنگ سازمانی ضریب ۰/۴۹۷- و پس از آن رهبری دانشگاهی با ضریب ۰/۴۶۵- بیشترین همبستگی را با قلدری داشتند. در گروه فنی و مهندسی نیز بر اساس نتایج رگرسیون سه مدل به دست آمد که تنها مدل اول معنادار است. در این مدل تمامی متغیرهای مستقل در مدل وارد شدند که مقدار ضریب همبستگی برابر ۰/۸۹۰ و ضریب تعیین آن برابر ۰/۴۹۸ به دست آمد. بنابراین حدود ۴۹/۸ درصد از تغییرات پدیده قلدری با متغیرهای پیش‌بینی‌کننده وارد شده در این مدل قابل تبیین است (جدول ۱۵).

جدول ۱۵. متغيرهاي تأثيرگذار بر قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي گروه آموزشي فني و مهندسي

مدل	متغير پيش بين	R	R ²	AdR ²	ΔR ²	ΔF	Sig.
اول	Xa	۰/۸۹۰	۰/۴۹۸	۰/۴۵۴	۰/۴۷۲	۴۳/۳۲	۰/۰۰۰
دوم	Xb	۰/۶۷۲	۰/۴۵۲	۰/۴۴۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵۵	۰/۸۱۴
سوم	Xc	۰/۶۷۱	۰/۴۵۰	۰/۴۴۱	-۰/۰۰۲	۰/۸۹۰	۰/۳۴۶

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

b: سازمانی، قوانین و مقررات، فردی، فرهنگ و جامعه، تبعیض سازمانی

c: سازمانی، قوانین و مقررات، فردی، فرهنگ و جامعه

بر اين اساس، نخست آن که عوامل سازمانی با بتای ۰/۲۴ در گروه علوم انسانی و عوامل فردی در گروه فنی و مهندسی با بتای ۰/۸۶ بيشترين تأثير را بر پديده قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي اين دو گروه دارند. حال در زمينه عوامل سازمانی و در گروه علوم انسانی (جدول ۱۶)، اثرگذارترين متغير بر متغير وابسته قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي دانشگاه هاي دولتي شهر تهران، عامل قوانين و مقررات با مقدار بتای ۰/۵۳۶ است. بدین ترتیب می توان گفت که یک واحد تغییر در متغير قوانين و مقررات در اين دانشگاه ها می تواند بيش از ۵۰ واحد تغییر متغير قلدري ايجاد نماید. در همين گروه، نتايج به دست آمده برای متغير رهبری دانشگاهي حکايت از آن دارد که یک واحد تغییر در اين متغير مستقل، سبب ساز ۰/۳۲ واحد تغییر در پديده قلدري می شود. بنابراین می توان گفت دو متغير قوانين و مقررات و رهبری دانشگاهي نسبت به ديگر متغيرها اثرگذاري بيشترى دارند و تغيير در آنها می تواند به عنوان عامل تقويت کننده و يا بازدارنده گسترش قلدري در نظر گرفته شوند. در اين ميان، الگوی رفتاری متغيرهاي مستقل مورد مطالعه در گروه فنی و مهندسی (جدول ۱۷) تا حدودی متفاوت است، به طوری که متغيرهاي مستقل فرهنگ سازمانی با بتای ۰/۴۹ و پس از آن رهبری دانشگاهي با بتای ۰/۳۲ بالاترين اثرگذاري را بر قلدري داشتند و یک واحد تغییر در هرکدام از اين متغيرها به ترتیب می تواند سبب ۴۹ واحد و ۳۲ واحد تغییر در پديده قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي گروه فنی و مهندسی شود.

جدول ۱۶. نتايج تحليل رگرسيون چندمتغيره برای سنجش اثر متغيرهاي مستقل بر قلدري ميان اعضاي هيئت علمي گروه علوم انسانی

Sig.	آماره t	ضرايب غيراستاندارد		متغيرهاي مستقل
		ضرايب استاندارد β	Std. error B	
۰/۰۰۰	۱۳/۶۵	-	۴/۴۵	ضريب ثابت
۰/۰۴۲	۰/۸۰۵	۰/۰۵۱	۰/۲۲۸	عوامل فردی
۰/۰۰۲	۱/۰۵۴	۰/۲۴۱	۰/۱۰۶	عوامل سازمانی
۰/۰۰۳	-۳/۳۵۲	-۰/۳۲۰	۰/۱۰۶	فرهنگ سازمانی

ادامه جدول ۱۶

۰/۰۰۰	-۲/۴۹۴	-۰/۳۲۳	۰/۲۶	-۱/۲۱۰	رهبری دانشگاهی
۰/۰۰۳	-۴/۸۳۹	-۰/۵۳۶	۰/۱۹۶	-۰/۵۵۵	قوانین و مقررات
۰/۰۰۵	-۲/۸۳۹	-۰/۲۸۳	۰/۳۱۰	-۰/۸۲۰	تبعیض سازمانی
۰/۰۰۰	۴/۲۷۴	۰/۱۷۸	۰/۱۸۸	۰/۸۰۲	فرهنگ و جامعه

جدول ۱۷. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای سنجش اثر متغیرهای مستقل بر قلدری میان اعضای هیئت علمی گروه فنی و مهندسی

Sig.	آماره t	ضرایب غیراستاندارد		متغیرهای مستقل
		ضرایب استاندارد β	Std. error B	
۰/۰۰۰	۱۶/۶۳		۴/۱۲۷	ضریب ثابت
۰/۰۰۶	-۲/۷۵۵	-۰/۸۶۳	۰/۱۶۲	عوامل فردی
۰/۰۰۰	-۴/۰۵۹	-۰/۷۸۵	۰/۱۰۰	عوامل سازمانی
۰/۰۰۰	-۳/۳۲۳	-۰/۴۹۳	۰/۱۲۰	فرهنگ سازمانی
۰/۰۱۴	-۰/۲۳۵	-۰/۳۲۸	۰/۲۵۷	رهبری دانشگاهی
۰/۱۵۳	۱/۴۳۲	۰/۱۳۸	۰/۱۶۸	قوانین و مقررات
۰/۴۴۶	۰/۷۶۴	۰/۰۶۸	۰/۲۲۹	تبعیض سازمانی
۰/۰۰۰	۶/۶۹۶	-۰/۶۴۰	۰/۱۶۵	فرهنگ و جامعه

۶. نتیجه‌گیری

فرضیه نخست؛ بر پایه نتایج (جدول ۱۲) در گروه علوم انسانی رابطه معنادار میان عوامل سازمانی و قلدری وجود دارد. از میان پنج مؤلفه (فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی، قوانین و مقررات، تبعیض سازمانی و فرهنگ و جامعه)، دو مؤلفه قوانین و مقررات و رهبری دانشگاهی، در مقایسه با دیگر مؤلفه‌ها تأثیر بیشتری بر قلدری دارد. 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) همخواني دارد. رهبري دانشگاهي يکي ديگر از مؤلفه‌هاي اصلي عوامل سازماني است که يافته‌هاي به‌دست‌آمده نشان مي‌دهد که پس از مؤلفه قوانين و مقررات بيشترين اثرگذاري را بر قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي در گروه علوم انساني دارد. دانشگاه و هر نهاد آموزش عالي داراي ماهيتي پويا، گريزيا و مستقل براي کشف و بيان حقايق و حل مسائل جوامع بشري است و به سبب همين ماهيت دانشگاه بايد به‌گونه‌اي راهبري شود که در آن تنوع باورها و گرايش‌ها پذيرفته شود، زمينه مشارکت همگان فراهم شود، رهبران ضمن توجه به اهداف سازماني، اهداف فراسازماني را نيز مد نظر قرار دهند و به واسطه جاذبه و ويژگي‌هاي شخصيتي خود، آهنگ گوش‌نوازي از فعاليت‌هاي علمي و دانشگاهي طراحي و تنظيم کنند. از آنجا که وجود قلدري در ميان اعضاي هيئت علمي مشارکت‌کننده در پرسش‌نامه تأييد شد، تحليل پاسخ آنان به پرسش‌هاي رهبري دانشگاهي مي‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که اعضا چگونه به شيوه رهبري موجود مي‌نگرند. بر پايه پاسخ آنان مي‌توان گفت که مديران کونوني گروه‌ها و دانشکده‌ها در دانشگاه‌هاي مورد مطالعه، بيشتر شکل عامرانه و مداخله‌گر را دنبال مي‌کنند که خود مي‌تواند موجب پرورش و اشاعه فرهنگ قلدري و تقويت قلدري در دانشگاه باشد که در برخي از پژوهش‌ها (Dussault & Frenette, 2015; Keim & McDermott, 2010) نيز به اين موضوع اشاره شده است. از سويي ديگر بر پايه نتايج (جدول ۱۴) در گروه فني و مهندسي، رابطه نسبتاً قوي و معناداري ميان عوامل سازماني و قلدري وجود دارد. از ميان پنج مؤلفه (فرهنگ سازماني، رهبري دانشگاهي، قوانين و مقررات، تبعيض سازماني و فرهنگ و جامعه)، دو مؤلفه فرهنگ سازمان و رهبري دانشگاهي در مقايسه با ديگر مؤلفه‌ها تأثير بيشترى بر قلدري دارد. از آنجا که مؤلفه رهبري دانشگاهي پيش‌تر در گروه علوم انساني تحليل و توضيح داده شد، در اين بخش به مؤلفه فرهنگ سازماني مي‌پردازيم. اين يافته با پژوهش‌هاي بسياري که بر اهميت توجه به فرهنگ سازماني در دريافت درست از چرابي و چگونگي قلدري در محيط کار تأکيد دارند، همسو است (Arenas et al., 2015; Meek, 2004). يافته‌هاي پژوهش حاضر بيانگر آن است که اعضاي هيئت علمي مشارکت‌کننده در گروه فني و مهندسي، وجود قلدري در دانشگاه‌هاي خود را گزارش مي‌دهند و بر اين باورند که فرهنگ حاکم بر دانشگاه قلدري را تقويت مي‌کند. در عين حال، واسپاري قدرت به دست گروه‌هاي خاص که نبود توازن قدرت و مشارکت را به دنبال دارد، چرخه معيوب قلدري را تقويت مي‌کند. در برخي از يافته‌ها (Lutgen-Sandvik et al., 2007; Giorgi, 2012) نيز بر اين نکته اشاره شده است. در تحليل اين امر شايد بتوان گفت چنانچه ارزش‌ها، باورها، سنت‌ها، نرم‌ها و الگوهاي رفتاري به‌گونه‌اي پايه‌ريزي شده باشند که از رفتارهاي قلدري حمايت کنند يا هنجارهايي براي مقابله آن نداشته باشند، آن‌گاه تنها حذف عامل به چرخه و حيات قلدري در دانشگاه پايان نمي‌دهد. اين در حالي است که عاملان قلدري، عموماً افراد ضعيف‌تر يا افرادي را هدف قرار مي‌دهند که به هر دليلي در موقعيت سازماني ناپايداري قرار دارند، يا با کارشکني تلاش مي‌کنند تا شرايط را براي ادامه فعاليت اين

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، به طوری که بسیاری از مشارکت‌کنندگان در بخش پرسش باز پاسخ اشاره کردند. این یافته با پژوهش کورتینا و همکاران (Cortina et al, 2011) کاملاً همسو است.

فرضیه دوم؛ بر پایه نتایج (جدول ۱۲ و ۱۴) در دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی، این فرضیه که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان قلدری و عوامل فردی که در گروه فنی و مهندسی بیشتر است، تأیید شد. بدین ترتیب، هر اندازه عوامل فردی که همان حسادت و رقابت‌هایی از گونه رقابت‌های ناسالم در نهادهای آموزش عالی گسترش پیدا کند، زمینه بروز و شیوع قلدری در سازمان افزایش خواهد یافت. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌ها (Harvey & Keashly, 2003; Glambek et al., 2019; Rashidi, 2018) همسو است. در پژوهشی (Bjorkqvist, 1994) پدیده قلدری در میان ۳۳۸ کارمند دانشگاه مطالعه شد و یکی از نتایج آن نشان داد که رقابت و حسادت در زمینه کاری دو دلیل اصلی است که افراد برای همکاران خود قلدری می‌کنند. پژوهش انارسن و همکاران (Einarsen et al., 2003) از این نتیجه که حسادت یکی از عوامل دخیل در قلدری در محیط کار است، حمایت می‌کند. وی همچنین این‌گونه تحلیل کرد 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 قلدری) می‌انگارد فرد یا افرادی که هدف قلدری هستند، به پرستش و پیروی بی‌چون و چر از او تمایل دارند

فرضیه سوم؛ بر پایه نتایج ارائه شده (جدول ۴)، بین قلدری اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در این مطالعه و جنسیت آنان از منظر آماری در سطح خطای پنج درصد، در گروه علوم انسانی و در گروه فنی و مهندسی اختلاف معناداری وجود دارد که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان قلدری و جنسیت در هر دو گروه است و تأیید شد که قلدری در میان اعضای هیئت علمی زن در هر دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی بیشتر از مردان است. بین قلدری و وضعیت تأهل اعضای هیئت علمی در هر دو گروه پاسخگو از منظر آماری رابطه و اختلاف معنادار وجود ندارد. با توجه به مقایسه قلدری بر اساس جنسیت، به نظر می‌رسد که با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که قلدری در میان اعضای هیئت علمی زن بیشتر تجربه شده است (Rashidi, 2021). در تحلیل این امر درایک 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 کاری خود، بلکه بر اساس هنجارهای جنسیتی قضاوت می‌شوند که این به‌ویژه در گروه فنی و مهندسی، 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 راهبرد کنشی تری مانند حل مسئله، بهره می‌برند، 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).

فرضیه چهارم؛ بر پایه نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یک طرفه قلدری بر اساس مرتبه‌های علمی پاسخگویان در سطح خطای پنج درصد در هر دو گروه علوم انسانی و فنی مهندسی نشان داد اختلاف معناداری میان سازه قلدری و مرتبه علمی پاسخگویان وجود دارد. همچنین از میانگین‌های به دست آمده روشن است که اعضای هیئت علمی مربی و سپس، استادیاران وجود قلدری در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر از دیگران 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 با اعضای هیئت علمی با مرتبه مربی نزدیک‌تر است و هر چه از سابقه و دوره فعالیت آنان در دانشگاه می‌گذرد، 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^۱ را به عنوان هیئت علمی‌های جوان و تازه‌کار یاد می‌گیرند و می‌آموزند، این گروه خود را در این فرایند با معیارهای بهنجار و قوانین دانشگاهی وفق می‌دهند و اغلب در مقابل این هنجارها سر تسلیم فرود می‌آورند تا سیاست و ویژگی‌های فردی انتخاب‌های خود 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 به وجود آمدن محیط کار مسموم و آلوده می‌شود (Lutgen-Sandvik & McDermott, 2013). در نتیجه، از نظر تازه‌واردها در این محیط‌های آلوده، راحت‌ترین کار آن است که هم رنگ جماعت شوند. در مجموع، تازه‌واردها در این نقطه شغلی بر نتیجه نهایی سابقه کاری متمرکز می‌شوند. ناخوشایندترین تأثیر بلندمدت قلدری بر فرهنگ دانشگاهی، پذیرفتن قلدری و وسوسه دایمی آن‌ها از طریق فرایندهای جامعه‌پذیری هیئت‌های علمی جدید است. در نتیجه، جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی تازه‌وارد به گونه‌ای پیش می‌رود که رفتارهای نامناسب، یک رفتار بهنجار دانسته شود (Ghasemi & Salehi, 2017; Moham- madzadeh & Salehi, 2016).

فرضیه پنجم پژوهش بر پایه نتایج (جدول ۷) فرضیه پنجم پژوهش که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و معنادار میان قلدری و وضعیت استخدامی اعضای هیئت علمی است، تأیید شد. شدت همبستگی

به دست آمده بیانگر رابطه قوی میان این دو متغیر است. بدین ترتیب، برای آنکه مشخص شود اختلاف در میان کدام گروه از وضعیت استخدامی وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی در هر دو گروه آموزشی استفاده شد (جدول ۸). نتایج این آزمون نشان داد که دسته بندی اعضای هیئت علمی در هر دو گروه مشابه است، به طوری که اعضای هیئت علمی پیمانی و رسمی-آزمایشی در مورد سازه قلدری دیدگاه مشابهی دارند و در یک دسته قرار گرفته اند. این در حالی است که اعضای هیئت علمی با مرتبه رسمی-آزمایشی و سپس، پیمانی ها وجود قلدری در میان اعضای هیئت علمی را بیشتر ارزیابی کرده اند. در تحلیل این امر می توان گفت که ناپایداری شغلی و وضعیت استخدامی، نقطه ضعفی برای این گروه است که آنان را به قربانیان مناسبی برای قلدری بدل کرده است. این گروه می کوشند تا برای تثبیت جایگاه شغلی خود به هر رفتاری که مغایر با اصول و اندیشه های مثبت ابتدای ورود خود 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 گروه ها و عاملان قلدری هم نوا می شوند، این الگوی رفتاری در آنها نهادینه و خود به عاملان بعدی قلدری در دانشگاه بدل می شوند و این زنجیره بازتولید همچنان ادامه پیدا می کند. هولیز (Hol-lis, 2015) بیان می کند: «افرادی که حق داشتن یک شغل مادام العمر را دارند، در برخورد با اعضای هیئت علمی جوان یا کارمندان غیررسمی به سوء استفاده از این قدرت تمایل دارند».

۷. توصیه های سیاستی

بسط قابلیت های میان رشته ای؛ چگونه می توان مبادلات اقتصادی را بدون فرهنگ، و بازار را بدون روابط بین المللی بررسی کرد؟ چگونه می توان دانش مدیریت و علم خط مشی را با بی اعتنایی به علم الاجتماع و جامعه شناسی نهادها دنبال کرد؟ چطور می توان روابط اجتماعی مردم را بدون رویدادهای مغز و علوم شناختی، هوش را بدون الکترونیک و علوم رایانه، آگاهی را بدون زبان، ذهن را بدون بدن، علم را بدون فناوری و نهادها را بدون روان ها بررسی کرد؟ بینارشته گی به معنای ترکیب چند رشته سنتی نیست بلکه به معنای گذر از ساختار درختی دانش، تحول در عادتواره های استنتاجی و روایی علم، دگرواره شدن برنامه های پژوهشی و ساختارهای پداگوژیک است. پسا دیسیپلین به معنای تغییر در سبک تولید دانش، تغییر در الگوی مبادلات علم و کنش علمی است، به معنای تغییر در سیاست علمی، زندگی علمی، نهاد علمی و فرهنگ علمی عالمان در هر دو گروه علوم انسانی و فنی و مهندسی است و رعایت این امور ناخود آگاه بسیاری از رفتارهای مخرب را در گروه های آموزشی بهبود می دهد

تمرکززدایی در جذب اعضای هیئت علمی و آیین نامه ها: این راهکار در هر دو سطح کلان و میانی مطرح است، به طوری که 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

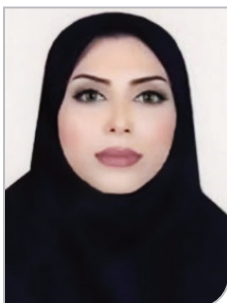
دانشگاه شرایط لازم را برای جاری شدن بهینه این فرایند در دانشکده‌ها و گروه‌های علمی ایجاد کند. به بیانی دیگر، در شرایطی که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فارغ از آگاهی لازم از فرهنگ هر دانشگاه متولی جذب اعضای هیئت علمی آن هم با معیارهایی یکسان است، نمی‌توان انتظار داشت افرادی برای ورود به دانشگاه انتخاب شوند که فرهنگ دانشگاه را به خوبی بپذیرند و با آن سازگار شوند. گفتمان اجتماعی- ساختاری: وجوه تخریبی و آسیب‌زای پدیده قلدری 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 گفتمان جدی اجتماعی تبدیل (Commonwealth of Australia, 2018) و برای آنها نهادهایی کلان تأسیس کرده‌اند که از شکل‌گیری این پدیده نه‌تنها در آموزش عالی، که در تمام محیط‌های کاری جلوگیری شود و در صورت وقوع، شرایطی برای محافظت از قربانی وجود داشته باشد

Reference

- Arenas, A., Giorgi, G., Montani, F., Mancuso, S., Perez, J. F., Mucci, N., & Arcangeli, G. (2015). Workplace bullying in a sample of Italian and Spanish employees and its relationship with job satisfaction, and psychological well-being. *Frontiers in psychology*, 6, 1912.
- Armstrong, J. (2012). Faculty animosity: A contextual view. *Journal of Thought*, 47 (2), 85–103.
- Arthur, J. B. (2011). Do HR system characteristics affect the frequency of interpersonal deviance in organizations? The role of team autonomy and internal labor market practices. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 50(1), 30–56.
- Beale, D., & Hoel, H. (2011). Workplace bullying and the employment relationship: exploring questions of prevention, control and context. *Work, Employment and Society*, 25(1), 5–18.
- Beckmann, C.A., Cannella, B. L., & Wantland, D. (2017). Faculty perception of bullying in schools of nursing. *Journal of Professional Nursing*, 29(5), 287–294.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles*, 30(3), 177–188.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2010). Restless and confused: Emotional responses to workplace bullying in men and women. *Career Development International*
- Burgan, M. (2006). *What ever happened to the faculty?: Drift and decision in higher education*. JHU Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Dussault, M., & Frenette, É. (2015). Supervisors' transformational leadership and bullying in the workplace. *Psychological Reports*, 117(3), 724–733.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). *The concept of bullying at work: the European tradition (3–30). Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, CL Cooper (ed.), Taylor & Francis, London and New York.
- Farasatkah, M. (2022). Under the skin of Iranina Humanities: Duel of actors and structures. *Biananul Journal of Human Sciences Development (BJHSD)*. 2(4), 5–18.
- Finkelstein, N. (2009). Civility and academic life. *South Atlantic Quarterly*, 108, 723–740.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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), pp. 807 - 814. Retrieved August 4, 2008 from ProQuest Psychology Journals.
- Hollis, L. (2017). Evasive actions: The gendered cycle of stress and coping for those enduring workplace bullying in American higher education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(7), 59-68.
- Hollis, L. P. (2015). Bully university? The cost of workplace bullying and employee disengagement in American higher education. *Sage Open*, 5(2), 2158244015589997.
- Horton, K. (2016). Exploring workplace bullying through a social work ethics-informed lens. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 13(1), 25-32.
- Keashly, L. (2021). Workplace bullying, mobbing and harassment in academe: Faculty experience. *Special topics and particular occupations, professions and sectors*, 221-297.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education. Causes, consequences, and management. *Administrative Theory & Praxis*, 32, 48-70.
- Keim, J., & McDermott, J. C. (2010). Mobbing: Workplace violence in the academy. *The Educational Forum*, 74, 167-173.
- 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.
- Lee, C. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 152-176.
- Lombardi, J. (2013). *How universities work*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Lukes, R., & Bangs, J. (2014). A critical analysis of antidiscrimination law and micro aggression. *Research in Higher Education Journal*, 24(1), 1-15.
- Lutgen-Sandvik, P., & McDermott, V. (2013). Toxic organizing: How and why workplaces become toxic. *Adult Bullying*, 147-174.
- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- Ngal, I. (2016). Sources of workplace bullying in institution of higher education learning. *Pyrex Journal of Psychology and Counselling*, 2(5), 28-34.
- Ngalellongo, Firtz. (2015). Defining work place bullying in institutions of higher learning, *Journal of Organistion & Human Behavior*, 4(1), 6-12.
- Nielsen, M. (2013). Bullying in work groups: The impact of leadership. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(2), 127-136.
- 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.

- Norman, M., Ambrose, S., & Huston, T. A. (2006). Assessing and addressing faculty morale: Cultivating consciousness, empathy, and empowerment. *Review of Higher Education*, 29, 347-379.
- Nurshahi, N. (2016). The study of the dimensions of burnout and its determinants among the faculty members of the universities affiliated with the ministry of science, research and technology and providing appropriate solutions to it, the Institute for Research and Planning for Higher Education. Research Project (in Persian).
- 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.
- Pifer, M. J., Baker, V. L., & Lunsford, L. G. (2019). Culture, colleagues, and leadership: The academic department as a location of faculty experiences in liberal arts colleges. *The Review of Higher Education*, 42(2), 537-564.
- Pillai, K. C. S. (2006). Pillai's Trace. *Encyclopedia of statistical sciences*. John Wiley & Sons, Inc.
- Rai, A., Agarwal, U. (2016). Workplace bullying: A review and future research directions. *South Asian Journal of Management*, 23(7), 27-56.
- Rashidi, Z. (2018). Bullying among 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).
- 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.
- Rashidi, Z. (2020). Bullying in faculty relations at universities affiliated with the Ministry of Science, Research and Technology and presenting solutions to improve it. *Journal of the Iranian Psychological Association*, 26(2), 137-168.
- Rashidi, Z. (2021). Academic bullying. Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.
- Rashidi, Z., & Farasatkah, M. (2018). Conceptualizing of bullying from the perspective of the faculty members of Tehran comprehensive universities: a Grounded Theory study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(4), 123-150.
- Shirbagi, N., Ghaderzadeh, O., Tamski, M. (2015). The faculty members' understanding and experience of the process of familiarizing themselves with recruitment and the first days of work. *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*, 7(2), (in Persian).
- Smith, F. L., & Coel, C. R. (2018). Workplace bullying policies, higher education and the First Amendment: Building bridges not walls. *First Amendment Studies*, 52(1-2), 96-111.
- Sofield, L., & Salmond, S. (2003). Workplace violence: a focus on verbal abuse and intent to leave the organization. *Orthopaedic Nursing*, 22(4), 274-283.
- Sotoodeh ASL, N., Haji Agha Jani, R., Rashidipour, A. (2012). A survey on job satisfaction and its effective factors in the faculty members of Semnan University of Medical Sciences. *Koomesh Journal*, 14(2), (in Persian).
- 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.
- Williams, J. (2016). Academic freedom in an age of conformity: Confronting the fear of knowledge. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Zabrodska, K., & Kveton, P. (2013). Prevalence and forms of workplace bullying among university employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25(2), 89-108.



◀ **دکتر زهرا رشیدی:** استادیار گروه نوآوری‌های آموزشی و درسی در موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و مدرس دانشگاه هستند. ایشان مدرک کارشناسی ارشد در رشته تحقیقات آموزشی از دانشگاه تهران و مدرک دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۳۹۱ دریافت کرده است. حوزه تخصصی ایشان در زمینه برنامه‌درسی، روش پژوهش (کمی و کیفی) و ارزیابی درونی و بیرونی نهادهای آموزش عالی است. از جمله مهم‌ترین آثار ایشان می‌توان به تألیف کتاب «قدری اکادمیک» از انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، کتاب «خودگردانی مالی» از انتشارات جهاد دانشگاهی و ترجمه کتاب «یادگیری جهان‌وطنی برای عصر جهانی شدن» اشاره کرد. ایشان همچنین طی سالها فعالیت پژوهشی، مقالات متعدد را در مجلات معتبر و کنفرانس‌های علمی به چاپ رسانده و طرح‌های پژوهشی گوناگونی را در حوزه تخصصی خود انجام داده است.



◀ **دکتر شادی روحانی:** دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزش عالی از دانشگاه علامه طباطبایی هستند که هم‌اکنون به عنوان کارشناس مسئول و پژوهشگر در موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی فعالیت دارد. حوزه تخصصی ایشان منابع مالی و اقتصاد آموزش عالی است که در این زمینه کتابی با عنوان «خودگردانی مالی دانشگاه‌ها» از ایشان منتشر شده است. در حدود ۱۵ سال فعالیت علمی، وی مقالات متعدد در مجلات علمی و کنفرانس‌ها ارائه و همچنین در طرح‌های کاربردی بسیاری مشارکت داشته است.