

# بررسی عوامل شکل گیری قلدری سازمانی در دانشگاه: تجربه زیسته استادیاران جوان دانشگاه گیلان<sup>۱</sup>

مائدہ شعبانی<sup>۲\*</sup>

سجاد رضائی<sup>۳</sup>

علی پورصفرا<sup>۴</sup>

ایرج شاکری نیا<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸

## چکیده

**هدف:** دانشگاه به عنوان نهادی برآمده از بطن اجتماع و دانشگاهیان به عنوان قشر متفکر آن، نقشی کلیدی در تحولات اجتماعی دارد. با این حال در دانشگاه‌ها، عواملی وجود دارد که دانشگاه را از دستیابی به هدف اصلی خود دور کرده و منجر به بروز پدیده‌های مخرب روانشناسی همچون قلدری سازمانی شده است. به همین منظور پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این پرسش که تجارب استادیاران جوان از قلدری سازمانی در دانشگاه چگونه است و چه عواملی منجر به شکل گیری آن در محیط دانشگاهی می‌شود، نوشته شده است.

**روش‌شناسی:** روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری است. جامعه پژوهش را کلیه استادیاران جوان عضو هیأت علمی دانشگاه گیلان در سال ۱۴۰۱ تشکیل می‌دهند. روش نمونه گیری پژوهش حاضر، هدفمند و گلوله برفری بود و پس از مصاحبه با ۶ مرد و ۸ زن، داده‌ها به اشباع نظری رسیدند. ابزار این پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و داده‌ها به روش چند مرحله‌ای موستاکاس تحلیل شد.

**یافته‌ها:** از تجزیه و تحلیل داده‌ها ۵ مضمون اصلی مربوط به تجربه زیسته استادیاران جوان از قلدری سازمانی و ۵ مضمون اصلی مربوط به عوامل قلدری سازمانی شامل عوامل فردی و عوامل سازمانی به دست آمد. نتیجه گیری: نتایج نشان داد که بسیاری از استادیاران جوان در سال‌های ابتدایی خدمت خود به علت داشتن سابقه کمتر و عدم ثبات وضعیت استخدامی خود در گروه یک نوع قلدری عمودی از بالا به پایین را تجربه کرده‌اند که معمولاً شامل مورد تهدید واقع شدن، محرومیت از امکانات و بهره‌کشی پژوهشی و اداری بوده است. همچنین وجود عدم شفافیت در برخی از قوانین و آیین نامه‌ها، ضعف نظام اداری حاکم در دانشگاه و تبعیض در ارائه خدمات و امکانات به عده‌ای از استادی، از عمدۀ ترین دلایل شکل گیری قلدری در دانشگاه بوده است.

## واژه‌های کلیدی: قلدری سازمانی، تبعیض سازمانی، استادیاران جوان

<sup>۱</sup>مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد (تاریخ دفاع ۱۴۰۲/۵/۱۵) مائدہ شعبانی، در رشته روانشناسی عمومی با عنوان «تبیین تجربه زیسته استادیاران جوان از قلدری سازمانی و عوامل شکل گیری آن در دانشگاه»، با راهنمایی دکتر سجاد رضائی و مشاوره دکتر علی پورصفرا و دکتر ایرج شاکری نیا در گروه روانشناسی دانشگاه گیلان است.

<sup>۲</sup>نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت. ایران: maede1997.9@gmail.com

<sup>۳</sup>دانشیار رشته روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت. ایران: sajjad.rezaei@guilan.ac.ir

<sup>۴</sup>استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت. ایران: ali.poursafar@guilan.ac.ir

<sup>۵</sup>دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت. ایران: irajeshakerinia@guilan.ac.ir

امروزه آموزش عالی و کارکردهای آن مورد توجه محققان قرار گرفته است و پدیده قلدری یکی از چالش‌های بزرگ مدیریت دانشگاهی است که اثرات فردی و سازمانی منفی را به دنبال دارد. نامی و نامی<sup>(۱)</sup>، گزارش کردند که قلدری سازمانی، سالانه نزدیک به ۶۴ میلیارد دلار برای مؤسسات آموزش عالی آمریکا به دلیل عدم همکاری و جابجایی اعضاء هیأت علمی هزینه دارد. به عبارتی قلدری در آموزش عالی به مشکلی تبدیل شده که نادیده گرفتن آن هزینه بر است. هزینه مستقیم قلدری فرار مغزها می‌باشد که ضرری جدی به اقتصاد هر کشور در حال توسعه‌ای وارد می‌کند.

قلدری سازمانی، تعارضی بین شخصی است که در دو سطح وجود دارد:<sup>(۲)</sup> ۱) در سطح فردی که به ارتباط بین قربانیان و قلدر محدود شده، ۲) در سطح گروهی و سازمانی که متکی به عواملی چون فرهنگ و ساختار سازمانی است (نیک پی و زندکریمی، ۱۳۹۸). با وجودی که در تعریف یکپارچه قلدری سازمانی اختلاف نظر وجود دارد، در زمینه دو ویژگی اصلی آن یعنی کثرت (تداوی و تکرار) و مدت زمان اجرای اعمال (بلند مدت یا موقت)، نحوه ادراک ذهنی قربانی از چگونگی ارزیابی رفتار قلدرمآبانه، کاهش انگیزه قربانی و برهم زدن تعادل زندگی کاری و خانوادگی او، تا حدی اجتماع نظر وجود دارد (خداوری و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین قلدری سازمانی یک آسیب جدی سازمانی است که فرد یا گروهی در دانشگاه، با تحقیر، طرد، اتهامات بی‌اساس و آزار و اذیت، همکار دیگر خود را وادار به ترک محل کار می‌کنند و این امر باعث کاهش انگیزه و رضایت شغلی، ناتوانی در کار و انواع بیماری‌های جسمی و روحی اعضاء هیأت علمی می‌شود.

تحقیقات سال‌های اخیر نشان داده است که قلدری سازمانی در آموزش عالی دیگر به شکل بدرفتاری‌های آشکار مانند اعمال خشونت آمیز دیده نمی‌شود (هودینگر و مک نامارا، ۲۰۱۹). زیرا مرتکبین یا قلدرها، قوانین دانشگاهی را به خوبی می‌دانند و همواره تلاش می‌کنند تا با زیر پاگذاشتن قوانین از توبیخ اجتناب کنند (اسکات،<sup>۳</sup> ۲۰۱۸). کشلی و نیومن<sup>۴</sup>، از پیشگامان بررسی قلدری در آموزش عالی، در تحقیقات متعدد خود به این نتیجه رسیدند که در محیط‌های دانشگاهی، قلدری عموماً به صورت غیرمستقیم بوده و تمامی رفتارهای مخربی که اساتید با رتبه علمی بالا با همکاران جوان‌تر از خود دارند، از جمله بی‌ادبی، تضعیف شخصیت، کنترل اجتماعی و طرد کردن، تحت عنوان رفتارهای قلدرمآبانه تلقی می‌شود (کشلی و نیومن، ۲۰۱۳؛ کشلی و نیومن، ۲۰۱۰).

به باور ویسویزی، لیتراس و دنیا<sup>۵</sup> (۲۰۱۸)، انواع ناسازگاری‌ها و تنش‌هایی که بین مدیران، اعضاء هیأت علمی قدیمی و جدید و فشارهای ناشی از تغییر و تحولات سریع نسل‌ها وجود دارد، از جمله مهم‌ترین چالش‌ها و مشکلات آموزش عالی به شمار می‌رود. دنتیس، رایت و کوریل<sup>۶</sup> (۲۰۱۵)، دانشگاه‌ها را دارای ویژگی‌های می‌دانند که موجب شکل گیری قلدری و تشید آن می‌شود. به اعتقاد آن‌ها در فرهنگ‌های غیر مدنی و سازمان‌های دولتی پتانسیل بروز رفتارهای قلدرمآبانه میان افراد وجود دارد. در واقع این سازمان‌ها همچون دانشگاه، با داشتن انتظارات مبهم از اعضاء هیئت علمی و ارزیابی عملکرد آن‌ها بر اساس معیارهای کمی و دادن اختیارات و آزادی عمل به یک سری افراد خاص، زمینه را برای ظهور قلدری میان اعضاء هیأت علمی فراهم می‌کنند. پاتریک<sup>۷</sup> (۲۰۱۶)، نیز معتقد است که پدیده جهانی شدن، انبوه سازی آموزشی، کاهش بودجه‌های دولتی و مدیریت گرایی، چالش‌های جدیدی برای دانشگاه‌های به وجود آورده و از دلایل شکل گیری قلدری شده است.

مک سلندون، لین و فلاورز<sup>۸</sup> (۲۰۲۱)، در پژوهش خود با بررسی عوامل قلدری در آموزش عالی، به این نتیجه رسیدند که در محیط‌های دانشگاهی بیشتر از سایر محیط‌های آموزشی قلدری وجود دارد؛ زیرا فرهنگ خاص حاکم بر دانشگاه‌ها از جمله قوانین نانوشته کسب تصدی و ارتقاء شغلی، حجم کاری مضاعف و تعیین نقش‌ها و مسئولیت‌های اضافی برای اساتید جوان آن‌ها را در موقعیتی قرار

<sup>1</sup> Namie & Namie

<sup>2</sup> Hodgins & Mcnamara

<sup>3</sup> Scott

<sup>4</sup> Keashley & Neuman

<sup>5</sup> Visvizi, Lytras & Daniela

<sup>6</sup> Dentith, Wright & Coryell

<sup>7</sup> Patrick

<sup>8</sup> McSlendon, Lane & Flowers

داده که بیش از سایر اساتید مورد قدری و بدرفتاری قرار می‌گیرند. با نگاهی به پژوهش‌های داخلی نیز در می‌باییم که عمدۀ مطالعات موجود در زمینه قدری سازمانی، در سازمان‌های دولتی غیر دانشگاهی انجام گرفته است و دریاره عوامل شکل گیری قدری در دانشگاه ابها ماتی وجود دارد (سپهوند، عارف نژاد، چگنی و سپهوند، ۱۳۹۹؛ نیک پی و زندکریمی، ۱۳۹۸). همچنین از آنجایی که اعضاء هیئت-علمی نقشی محوری در دانشگاه دارند و در شکل گیری تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و ... در جامعه تأثیرگزارند، پس اهمیت مطالعه و واکاوی علل بروز پدیدۀ قدری سازمانی در محیط‌های دانشگاهی بیش از دهه‌های قبل احساس می‌شود. با توجه به مطالب ذکر شده و اهمیت موضوع مورد مطالعه، این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به دو سؤال ذیل انجام شده است:

۱. تجربه زیستۀ استادیاران جوان از قدری سازمانی در دانشگاه گیلان چگونه است؟

۲. از نظر استادیاران جوان، علت قدری سازمانی در دانشگاه گیلان چیست؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

قدری در محل کار ریشه در نظریه زیست بوم شناختی برونفن برتر<sup>۱</sup> (۱۹۷۹)، دارد. این نظریه بیان می‌کند که رشد و پیشرفت انسان‌ها توسط چندین عامل در یک لایۀ تودرتو از سیستم‌های سلسله مراتبی شکل می‌گیرد. این سیستم‌ها شامل: میکروسیستم (رابطۀ بین قدر و قربانی)، مزوسیستم (رابطۀ بین محیط کار و قربانی)، اگزوسیستم (سازمان) و کلان سیستم (سیاست‌ها و جامعه) است. تعامل میان این سیستم‌ها شرایطی را ایجاد می‌کند که منجر به شکل گیری قدری در محل کار می‌شود. برتر معتقد است که تنها از طریق بررسی تعامل میان این سیستم‌ها می‌توان پیچیدگی روابط انسانی را درک کرد (اوده، ۲۰۰۹). در همین راستا زابرودسکا و وتون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، در پژوهش خود به بررسی مهم‌ترین عوامل اجتماعی و سازمانی شکل گیری قدری در آموزش عالی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که کاهش بودجه‌های دولتی در دانشگاه‌ها به علت سیاست‌های دولت، آن‌ها را از نهادهای تولید ارزش علمی به نهادهای سودآوری تبدیل کرده است، به گونه‌ای که باعث ایجاد تغییرات سازمانی چشم‌گیری در دانشگاه شده است. آن‌ها در ادامه افزایش وظایف پژوهشی و آموزشی محول شده به اساتید و بی‌ثباتی وضعیت قراردادهای آن‌ها در دانشگاه در کنار توزیع نامتوازن قدرت بین اعضاء هیأت علمی را از دلایل اصلی بروز پدیدۀ قدری در آموزش عالی دانستند. بر پایه‌ی یافته‌های رشیدی (۱۴۰۰)، نیز میانگین قدری اجتماعی در دانشگاه‌های دولتی ایران، ۲۵/۰۲، قدری کلامی ۱۳/۴۵، قدری فیزیکی ۴/۷۸ و شاخص کلی قدری اجتماعی در ۵۶/۲۴ داده های به دست آمده از برداشت اعضاء هیأت علمی از قدری در محل کار خود نشان از آن داشت که آن‌ها قدری اجتماعی همچون شایعه پراکنی، طرد شدن، نادیده گرفته شدن و یا تحت فشار قرار گرفته شدن با افزایش وظایف محول شده به خود را بیش از دیگر ابعاد قدری تجربه کرده یا شاهد آن بوده‌اند.

طبق نظریه قدرت<sup>۳</sup>، سازمان‌هایی که با عدم تعادل بالایی در قدرت شناخته می‌شوند، شرایطی را برای قدری فراهم می‌کنند (سالین و نوتلیر، ۲۰۱۷). در همین راستا کاسل<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)، توضیح می‌دهد که ساختار سلسله مراتبی رایج در دانشگاه‌ها (ریاست، معاونت پژوهشی، معاونت آموزشی، رئسای بخش‌ها و دانشکده‌ها، رئسای کمیته‌ها، اساتید پیشکسوخت و دستیاران آموزشی)، یک ساختار نابرابر قدرت را ایجاد می‌کند و باعث شکل گیری پدیدۀ قدری می‌گردد. برای مثال در دانشگاه‌ها همتایان، با سوءاستفاده از قدرت جایگاهی خود رفتارهایی داشته که بسیار شبیه به قدری است (آرمستانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). این رفتارها شامل محروم کردن قربانیان از دریافت بورس تحصیلی و منابع و امکانات لازم برای انجام وظایف شغلی خود می‌باشد (کاسل، ۲۰۱۱؛ لامپمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). تحقیقات نشان داده است که

<sup>1</sup> Bronfen Brenner

<sup>2</sup> Oade

<sup>3</sup> Zabrodska & Kveton

<sup>4</sup> Power Theory

<sup>5</sup> Salin & Notelaers

<sup>6</sup> Cassell

<sup>7</sup> Armstrong

<sup>8</sup> Lampman

با وجودی که قدرها از قدرت سازمانی بیشتری برخوردارند، اما اغلب آنها از حرمت خود<sup>۱</sup> پایین رنج برده و از قدری به عنوان وسیله-ای برای افزایش احساس ارزشمندی شخصی خود استفاده می‌کنند (کینگ و پیوتروسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). همچنین این افراد از شرمنده کردن همکاران خود در حضور دیگران و تحقیر دستاوردهای آنها لذت می‌برند (متیسن، اینارسن و میکلتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

از دیدگاه شبکه اجتماعی، قدری در محل کار، سوء استفاده عاطفی و آزار و اذیت دیگران تعریف می‌شود. به عنوان نوعی از تعامل بین فردی، رفتارهای قدری را می‌توان به عنوان پیوندهای بین فردی مفهوم سازی کرد و پیوندهای قدری میان مجموعه‌ای از افراد را می‌توان یک شبکه اجتماعی در نظر گرفت. علاوه بر این، بسیاری از پیشایندها و پیامدهای قدری، مانند روابط اجتماعی و انواع مختلف تعاملات، به طور مفید به عنوان شبکه‌های اجتماعی درک و تحلیل می‌شوند. اتخاذ دیدگاه شبکه اجتماعی نه تنها دیدگاه‌های جدیدی را برای توسعه نظری فراهم می‌کند، بلکه به محققان این امکان را می‌دهد تا از روش‌های به خوبی تثبیت شده استفاده کنند. بنابراین درک ما از پویایی اجتماعی قدری در محل کار را بهبود می‌بخشد (پائوکستات و سالین<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). طبق دیدگاه شبکه اجتماعی، حداقل سه دیدگاه متفاوت از مفهوم سازی قدری در محل کار وجود دارد. اولین دیدگاه، قدری را یک تعارض عادی می‌داند و گاهی آن را به عنوان یک تجربه مشترک دوران کودکی که همه افراد آن را به نوعی از سوی مراجع صاحب قدرت تجربه کرده‌اند، بی اهمیت جلوه می‌دهد. دومین دیدگاه به قدری به عنوان تعارض تشدید شده می‌نگرد و قدری را فرآیندی می‌داند که به عنوان یک درگیری ظریف بین افراد در سازمان‌ها آغاز می‌شود، اما به دلیل عدم مدیریت صحیح تعارض تشدید شده می‌شود (برگر<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). در واقع طبق نظریه تشدید تعارض<sup>۶</sup>، قدری یک تعارض اجتماعی حل نشده است که به مرور زمان تشدید شده و به سطح بالایی از عدم تعادل قدرت در سازمان‌ها رسیده است (زف و گروس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). برای مثال کیبی و رایا<sup>۸</sup> (۲۰۱۴)، بیان می‌کنند که زمانی که تعارضات بین فردی حل نمی‌شوند، تعارض سهواً مسائل را تشدید کرده و باعث قدری بیشتر از قربانی و شکل گیری فرهنگ زورگویی و قدری در سازمان می‌شود.

سومین دیدگاه، قدری را از نظر کیفی با تعارض متفاوت می‌داند. این دیدگاه به ویژه بر دو جنبه قدری تأکید می‌کند: (الف) قصد مرتکبین، که هدف‌شان حل اختلاف نظر متقابل نیست، بلکه هدف آنها صدمه زدن به قربانیان به طور فعال و عمده است. این مرتکبین معمولاً دارای ویژگی‌های مخرب شخصیتی بوده و رفتارهای آنها حاصل کژکاری‌های اجتماعی در زمینه تربیتی می‌باشد. در همین راستا کو亨ن<sup>۹</sup> (۲۰۰۶)، بیان می‌کند که قدری و بدرفتاری در محل کار در خلاء به وجود نیامده است، بلکه این رفتارهای آزاردهنده نوعی واکنش و بازتولیدی از پیام‌ها و رفتارهایی است که از قلمرو اجتماعی بزرگتری نشأت می‌گیرد. بنابراین نهادهای آموزش عالی مشابه نهادهای کوچکتر دیگری که افراد از آنجا آمده‌اند، همچون خانواده و مدرسه نابرابری‌های موجود بین طبقات اجتماعی را بازتولید کرده و مشروعیت می‌بخشند. (ب) مرتکبین به دلیل قدرتی که به واسطه جایگاه خود در سازمان کسب می‌کنند، کنترل قربانیان را در دست می-گیرند. بر پایه نظریه گروه‌های خاموش<sup>۱۰</sup>، مرتکبین به طور خاص قربانیان را انتخاب می‌کنند که از نظر جسمی ضعیفتر، از نظر تعداد کمتر و یا دارای موقعیت اجتماعی پایین‌تری هستند (مثل زن بودن یا دارای رتبه علمی پایین‌تر بودن) (لوتنگ سندویک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳؛ برگر، ۲۰۲۲).

قدری یکی از شیوه‌های کنترل و نظارت اجتماعی است که معمولاً توسط مدیران و رؤسای بخش‌ها انجام می‌شود (گاردنر و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶). سبک رهبری مدیریت می‌تواند باعث افزایش رقابت میان افراد و بروز قدری سازمانی شود. برای مثال مدیریت با توزیع پاداش بر اساس رتبه افراد در سازمان به امید افزایش عملکرد کاری و بهره‌وری منجر به ایجاد احساس حسادت میان افراد و ایجاد

<sup>1</sup> Self- Steem

<sup>2</sup> King & Piotrowski

<sup>3</sup> Mathisen, Einarsen & Mykletun

<sup>4</sup> Pauksztat & Salin

<sup>5</sup> Burger

<sup>6</sup> Conflict escalation theory

<sup>7</sup> Zapf & Gross

<sup>8</sup> Ciby & Raya

<sup>9</sup> Cohen

<sup>10</sup> Muted Group Theory

<sup>11</sup> Lutgen Sandvik

<sup>12</sup> Gardner et al

رقابت‌های ناسالم میان آن‌ها می‌شود (Sischka<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). نظریه کنترل اجتماعی<sup>۲</sup> بیان می‌کند که قدرها در هر سازمان با داشتن قدرت و جایگاه بالاتر اجتماعی، بر سایر افراد که جایگاه پایین‌تری دارند و جزء گروه‌های خاموش می‌باشند (زن بودن، رتبه پایین در هیأت علمی داشتن و...) تسلط یافته و با نادیده گرفتن و متنزی کردن آن‌ها در گروه، سرمایه اجتماعی خود را در سازمان حفظ کرده و افزایش می‌دهند (لوتگن سندویک، ۲۰۱۳). برای مثال احمد و همکاران (۲۰۱۷)، در رابطه با تأثیر سن و رتبه علمی قربانیان بر میزان مورد قدری واقع شدن مطالعه‌ای انجام دادند و دریافتند که معمولاً آن دسته از اعضاء هیأت علمی که در سنین ۴۰ سال و پایین‌تر قرار دارند و از رتبه علمی پایین‌تری برخوردارند، بیشتر در معرض قدری قرار می‌گیرند. همچنین مطالعات متعددی نیز رابطه بین جنسیت و مورد قدری قرار گرفتن را در دانشگاه مورد بررسی قرار داده‌اند (لامپمن و همکاران، ۲۰۱۶؛ سالین، ۲۰۲۱). در مطالعه لامپمن و همکاران، (۲۰۱۶)، ۶۳,۳٪ از زنان، در مقابل ۵۰,۲٪ از مردان، مورد قدری در محل کار قرار گرفته بودند.

### روش پژوهش

در این پژوهش به منظور دستیابی به اهداف پژوهش، از روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری<sup>۳</sup> استفاده شده است. دلیل انتخاب این روش دستیابی به تجارب استادیاران جوان از پدیده قدری سازمانی و تبیین علت‌های بروز این پدیده در بافت دانشگاهی گیلان بوده است. جامعه این پژوهش را کلیه استادیاران جوان دانشگاه گیلان که همگی آن‌ها تجربه قدری سازمانی را در دانشگاه گیلان داشتند، تشکیل دادند. روش نمونه گیری در این پژوهش روش نمونه‌گیری هدفمند بود. از میان مشارکت‌کنندگان، ۱۶ مرد و ۸ زن با حداقل سن ۳۳ و سقف سنی ۴۳ سال (میانگین سنی ۳۷<sup>۴</sup>) و با سابقه خدمت از ۱۰ سال (میانگین ۵/۵) از دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، فنی و مهندسی، هنر و معماری، علوم کشاورزی و علوم پایه به روش نمونه گیری هدفمند<sup>۵</sup> و گلوله برفی<sup>۶</sup> تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. بر این اساس، پس از ۱۴ مصاحبه با استادیار مرد و ۶ مصاحبه با استادیار زن داده‌ها به اشباع نظری رسیدند و به منظور کسب اطمینان بیشتر از صحت داده‌ها، ۴ مصاحبه تکمیلی دیگر صورت گرفت. محل انجام پژوهش در اتاق کار استادید پس از اخذ وقت قبلی از ایشان بود. این پژوهش در یک بازه زمانی ۶ ماهه (مهر لغایت اسفند ماه سال ۱۴۰۱) انجام شد. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان، در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی استادیاران دارای تجربه قدری سازمانی

درصد فراوانی	فراوانی	ویژگی جمعیت شناختی	
۲۲/۳	۸	زن	جنسیت
۶۶/۷	۱۶	مرد	
۱۰۰	۲۴	کل	
۲۰/۸	۵	کشاورزی	دانشکده
۲۹/۲	۷	ادبیات و علوم انسانی	
۱۶/۷	۴	فنی و مهندسی	
۲۰/۸	۵	هنر و معماری	
۱۲/۵	۳	علوم پایه	
۱۰۰	۲۴	کل	

<sup>۱</sup> Sischka

<sup>۲</sup> Social control theory

<sup>۳</sup> Interpretive phenomenology

<sup>۴</sup> Purposive sampling

<sup>۵</sup> Snowball Sampling

در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته<sup>۱</sup> استفاده شده است. جهت تنظیم سوالات مصاحبه از مضامین به دست آمده در پژوهش‌های گذشته در مورد قدری سازمانی استفاده شد. در این پژوهش برای کدگذاری داده‌ها از روش کدگذاری زنده و برای تحلیل داده‌ها از روش موستاکاس<sup>۲</sup> استفاده شده است. این روش در چند گام اجرا شده است:

۱. تمامی جلسات مصاحبه ضبط شده و متن آن‌ها توسط محقق پیاده‌سازی شد.
۲. کلیه بیانات مشارکت‌کنندگان بازخوانی و تئوری‌های علمی در باب پدیده «قدری سازمانی» و پژوهش‌های مرتبط در این زمینه، توسط محقق مطالعه شد.
۳. زیر گزاره‌ها و جملات و عبارات مهم در مورد متن و زمینه (تجارب چه بوده است و چه عواملی بر تجارب تأثیرگزار بوده است)، خط کشیده شد. موستاکاس این گام را افقی سازی می‌نامد.
۴. محقق هر یک از عبارات معنی دار استخراج شده از مرحله قبل را شناسایی و کدگذاری کرد.
۵. محقق مفاهیم کدگذاری شده را بر اساس تشابه، خوشبندی کرده و از این طریق مضامینی استخراج گردید.
۶. از گزاره‌های مهم و بامعنا جهت نگارش توصیفی از تجربه مشارکت‌کنندگان و عوامل مؤثر بر چگونگی شکل گیری تجربه مشارکت‌کنندگان استفاده شد که به «ساختار تجربه» معروف است.
۷. از طریق ادغام و یکپارچه نمودن توصیفات متنی و ساختاری، محقق به نگارش و توصیف تجربه پرداخته که جوهر تجربه نام دارد. در این پژوهش برای اعتباریابی از روش اعتباریابی کلایزی<sup>۳</sup> استفاده شد. جهت رسیدن به اعتبار درونی، قبل از شروع پژوهش، کتاب‌ها و مقالات متعددی درباره موضوع مورد مطالعه، روش پژوهش کیفی، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش موستاکاس و نحوه کدگذاری داده‌ها مطالعه شد. در طی فرایند جمع آوری داده‌ها محقق همواره نحوه کار خود را مورد بازبینی قرار می‌داد و پس از اتمام مصاحبه نیز موارد مبهم با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شده و از نظرات خبرگان استفاده شد. برای افزایش تأییدپذیری و دقت داده‌ها نیز در طول فرایند پژوهش از جمع آوری داده‌ها تا تفسیر داده‌ها از نظرات استادان صاحب نظر استفاده شده است و جهت اطمینان از حصول نتایج مشابه علاوه بر محقق، سه فرد دیگر نیز کدگذاری را انجام دادند و از اجتماع کدگذاری آن‌ها مضامین اصلی و مقوله‌های فرعی به دست آمده است. همچنین به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، پس از مصاحبه به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات بدست آمده از آن‌ها محترمانه خواهد ماند و نتایج پژوهش بدون ذکر نام آن‌ها منتشر خواهد شد و به منظور رعایت این امر تمامی اسم‌ها به کد عددی تغییر داده شد.

### یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش (تجربه زیسته استادیاران از قدری سازمانی)، پس از بررسی مصاحبه‌های انجام شده و تجزیه و تحلیل متن پیاده‌سازی شده، در مجموع ۲۳ کد آزاد، ۱۲ مقوله فرعی و ۵ مضامون اصلی به دست آمد که در جدول ۲ بیان شده است و در ادامه توضیح داده خواهد شد.

جدول ۲. مضامین و مقولات به دست آمده از مصاحبه با استادیاران جوان دارای تجربه قدری سازمانی

مضامین اصلی	مقوله‌های فرعی	کدهای باز
کم توجهی به درخواست‌ها	نادیده گرفتن درخواست‌ها	عدم رسیدگی به مطالبات آموزشی استادیاران (۲) عدم رسیدگی به مطالبات پژوهشی استادیاران (۲)

<sup>1</sup> Semi-Structured Interview

<sup>2</sup> Moustakas method

<sup>3</sup> Colaizzi validation

	نادیده گرفتن نظرات محرومیت از امکانات	بی توجهی به نظرات اعضاء جوان درانتخاب مدیر گروه (۳)
محرومیت از امکانات	محدودیت در حریم	اختصاصات اتاق‌های مشترک به صورت چند نفره به نیروهای تازه وارد (۲) نردهیک بودن برخی از اتاق‌های استادیاران به کلاس‌های درس دانشجویان (۲)
	محدودیت در تجهیزات	در اختیار قرار ندادن تجهیزات آزمایشگاهی و لوازم الکترونیکی (۵) عدم بروز رسانی تجهیزات (۳)
قلدری اجتماعی	افترا زدن	پرونده سازی (شایعه‌سازی) علیه عضو جوان در کمیته‌ها/ کمیسیون‌ها (۲)
	شایعه پراکنی	بدگویی از اعضاء تازه وارد در گروه (۲) ترس از شایعه پراکنی (۲)
	تفرقه افکنی	ایجاد تفرقه در گروه توسط اعضاء پیشکسوت (۳)
	تضعیف اجتماعی	تضعیف دستاوردهای علمی استادیاران جوان در حضور همکاران خود (۲) تضعیف شایستگی‌های استادیاران در حضور دانشجویان خود (۲)
قلدری کلامی	شرطی سازی تمدید قراردادها	تمدید قرارداد سالانه استادیاران منوط به پذیرفتن درخواست‌های مدیر گروه (۲) تمدید قرارداد سالانه استادیاران منوط به انجام طرح‌های پژوهشی استاد پیشکسوت (۳)
	پیام‌های تهدیدآمیز	تمدید قرارداد سالانه استادیاران منوط به نوشتن مقاله به نام استاد پیشکسوت (۳)
انجام وظایف مضاعف	بهره کشی پژوهشی	زیرفشار قرار گرفتن استادیاران برای پیدا کردن طرح‌های پژوهشی (۳) زیرفشار قرار گرفتن استادیاران برای نوشتن مقالات و انجام طرح‌های پژوهشی استاد پیشکسوت (۳) دریافت دستمزد ناچیز در ازای انجام طرح - های پژوهشی استاد پیشکسوت (۲)

بهره کشی اداری	نوشتن صورت جلسات در گروه (۲) تنظیم برنامه‌ریزی درسی گروه (۲) تنظیم نامه‌ها و انجام مکاتبات اداری (۱)
----------------	--

کم توجهی به درخواست‌ها: مقوله‌های مربوط به این مضمون شامل «نادیده گفتن درخواست‌ها» و «نادیده گفتن نظرات» بود. در رابطه با مقوله اول، اظهارات شرکت‌کننده‌ها مربوط به عدم همدلی بالادستی‌ها، درک نشدن و نادیده گرفته شدن درخواست‌های ایشان از سوی سایر اعضاء پیشکسوت هیئت علمی، مدیران گروه، معاونین پژوهشی و رئیسی دانشکده است که شامل مجموعه‌ای از مطالبات استادیاران است. برای مثال شرکت‌کننده شماره ۲ گفت:

«دانشجویی داشتم که پروپوزالش توسط دو داور بدون ذکر دلایل مشخص رد شد. وقتی اعتراض کردم و نامه نوشتم که خواهان برگزاری جلسه دفاع از پروپوزال دانشجویم هستم، تماماً جلسه گروه را به حاشیه انداختن و برگزار نکردن.»

شرکت‌کننده شماره ۱۷ نیز گفت:

«به درخواست‌ها و مطالبات ما در گروه توجهی نمی‌شی. با اینکه هرماه در جلسات گروه مطرح می‌کنیم اما فایده‌ای حداقل برای ما نداشتیم.»

در رابطه با مقوله دوم، برخی از شرکت‌کنندگان بیان کردند که در منصوبات مهم سازمانی نظرات آن‌ها نادیده گرفته می‌شود. در همین رابطه شرکت‌کننده شماره ۵ گفت:

«چند وقت پیش جلسه رأی گیری واسه مدیرگروهی بین دو نفر از اعضای گروه‌های بود. تو این جلسه من به یکی از افرادی رأی دادم که اعضای پیشکسوت گروه‌های باهش مخالف بودن. یکی از اون اساتید پیشکسوت وقتی متوجه رأی من شد سرکلاس بهم زنگ زد و با لحن بدی بهم حمله کرد و گفت چرا به فلانی رأی دادی؟ من هم بهش گفتم که باید واسه نظرات هماییگه ارزش قائل بشیم، اما ایشون داد و بیاد می‌کرد و حرف خودش رو می‌زد.»

محرومیت از امکانات: در این مضمون استادیاران جوان به مشکلات و خلاء‌هایی که در گروه خود وجود داشت، اشاره کردند. مقوله‌های مربوط به این مضمون شامل «محدودیت در حریم» و «محدودیت در تجهیزات» بود. در رابطه با مقوله اول، تعدادی از شرکت‌کنندگان به اختصاص اتفاق‌های مشترک به آن‌ها و نزدیک بودن برخی از اتفاق‌ها به کلاس‌های درس دانشجویان خود اشاره کردند. در همین رابطه شرکت‌کننده شماره ۷ گفت:

«به رئیس دانشکده گفتیم که اگه میشه به اتفاق دیگه بهمون بدین که سرو صدای دانشجوها رو کمتر بشنویم، چون اتفاقمون نزدیک به کلاس دانشجوهاست و وقتی تجمع میکنن واقعاً اینجا شلوغ میشه و دیگه تمرکز کافی برای انجام کارهای نداریم، اما درخواست‌مون پیگیری نشد.»

در رابطه با مقوله دوم، برخی از شرکت‌کننده‌ها به عدم فراهم آوری تجهیزات و در اختیار قراردادن امکانات لازم برای انجام وظایف آموزشی و پژوهشی خود اشاره کردند. برای مثال شرکت‌کننده شماره ۱۱ گفت:

«چند سال قبل که جذب هیأت علمی گروه صنایع غذایی شده بودم، آزمایشگاه میخواستم و تجهیزات درخواست کردم، بهم ندادن. مدیر گروه‌های تا سطح رئیس دانشکده هم پیگیری کرد. اما رئیس گفت: بگیلد برگزار نکنه!.. بهمین دلیل تا چند ماه من و دانشجوها کلاس نداشتم. بعد از چند ماه بالاخره یه خیر پیدا شد و کمکمون کرد آزمایشگاه رو راه بندازیم.»

در این میان برخی از رشته‌های تازه تأسیس در دانشگاه همچون رشته نانوفناوری با کمبود امکانات بیشتری مواجه شده‌اند، در همین رابطه شرکت‌کننده شماره ۱۵ گفت:

«هفت سال پیش ما رو به عنوان عضو هیأت علمی جذب کرد، اما امکانات اصلًا فراهم نبود. بهمون قول راه اندازی دانشکده فناوری‌های نوین داده بودن اما راه اندازی نکردن. حدود سه سال نه گروه داشتیم، نه اتفاق، نه کامپیوترون نه حتی آزمایشگاه. دو تا کلاس کوچیک و محقر رو به جای اتفاق بهمون دادن. دوران سختی بود. این جریانات باعث شد خیلی از دانشجوها مون آسیب بینن و از گروه فراری بیش». [Downloaded from ihej.ir on 2025-08-02]

قلدری اجتماعی: این مضمون، در بافت دانشگاه از چند مقولهٔ فرعی به دست آمد. از جمله: «افترا زدن»، «شایعه پراکنی»، «تفرقه افکنی» و «تضعیف اجتماعی». یکی از شیوه‌های افтра زدن، پرونده سازی (شایعه سازی) علیه استادیاران جوان در کمیته‌ها و کمیسیون‌ها است. شرکت‌کنندهٔ شماره ۸ تجربهٔ خود را در این باره اینگونه شرح داد:

«پرونده درخواست رسمی آزمایشی شدند رو نزدیک هشت ماه نگه داشت و برآم به عمل و دروغ پرونده سازی کرد. بخاطر پرونده‌ای که برآم درست کرد دو ماه درگیر بودم. هر بار دفتر جذب منو می‌خواست با استرس می‌رفتم اونجا. می‌دونستم اون آقا تویی دفتر جذب هم نتووز داره.»

شكل دیگر قدری اجتماعی، شایعه پراکنی است. در این شکل از قدری، مرتکب قدری پس از شنیدن پاسخ منفی از جانب عضو تازه وارد در گروه، شروع به تخریب او و بدگویی علیه او در گروه می‌کند. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۳ گفت:

«بعد از گذشت یه بازه زمانی دو تا شش ماهه ازм خواست مقاله ای بنویسم و اسم ایشون هم در مقاله بیارم وقتی هم با پاسخ منفی من موافق شدم، پیش بقیه همکارام شروع کرد از من بدگویی کردن و پشت سرم حرف زدن.»

برخی از شرکت‌کنندگان نیز با مشاهده این شکل از قدری در گروه، از ترس اینکه مبادا خود نفر بعدی قربانی شایعه پراکنی در گروه شوند، زیر بار خواسته‌های مافوق خود رفته‌اند. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۲۱ گفت:

«نتونستم بهش نه بگم! با اینکه از نظر عاطفی و روانی تحت فشار بودم، ولی ترسیدم اگه درخواستشو انجام ندم، پشت سرم پیش بقیه همکارام بدگویی کنه.»

عده‌ای دیگر از شرکت‌کنندگان به تفرقه اندازی برخی از مدیران گروه در گروه‌های خود اشاره کردن و بیان کردند که این رفتارها با هدف تخریب عمدى رابطه محترمانه بین اعضاء هیأت علمی انجام می‌شود. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۸ گفت:

«هر بار که می‌رفتم اتفاق مدیر گروه‌مون، سر صحبت رو یه طوری باز می‌کرد که از یکی دو نفر از همکارامون پیش من بدگویی کنه. من هیچوقت حرفاشتو تایید نمی‌کردم اما دور ادور به گوشم رسیده بود که وقتی بقیه همکارا در این مورد تاییدش می‌کنن می‌ره حرفاشی که خودش زده رو از زیبون اونا به فلان همکاری می‌گه که پشت سریش حرف زده و این باعث می‌شد رابطه بین اون دو تا همکار بادجور شکرآب بشه.»

گاهی نیز برخی از اساتید پیشکسوت با تحیر اعضاء جوان هیأت علمی، از طریق زیر سؤال بردن کیفیت مقالات پژوهشی آن‌ها و تضعیف شایستگی‌ها و دستاوردهایشان، باعث تضعیف روحیه، شخصیت و تضعیف جایگاه اجتماعی استادیاران جوان در گروه می‌شوند. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۹ گفت:

«با اینکه در گروه‌مون جوان ترین عضو من هستم، اما اون آقا این حق رو نداشت که من رو توجیسه گروه جلوی همکارام ضایع کنه و کار دانشجوی من رو به باترین شکل زیر سوال ببره. این کارش باعث شد خیلی احساس حقارت بهم دست بده.»

**قداری کلامی:** مقولات استخراج شده از این مضمون «شرطی سازی تمدید قراردادها» و «بیام‌های تهدیدآمیز» بود. در رابطه با شرطی سازی تمدید قراردادها، عده‌ای از استادیارانی که در وضعیت پیمانی بودند، برای تمدید قراردادهای خود در پایان سال و جلب نظر مدیر گروه و اساتید پیشکسوت، ناچار به پذیرش درخواست‌های آنان شده‌اند. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۸ گفت:

«بهم گفت اسم من رو مقالت بیاری و گرنم می‌تونم کاری کنم که قراردادت تمدید نشه.» شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۸: «می‌دونستم که اگه قبول نکنم طرحش رو انجام بدم، سر تمدید شدن قراردادم به مشکل برمی‌خورم، قبله هم این کارو با چند نفر از همکارای دیگه کرده بود!».

در رابطه با پیام‌های تهدیدآمیز، انواع پیام‌ها و ایمیل‌های تهدیدآمیزی که افراد رده بالا در دانشگاه برای استادیاران جوان می‌فرستند تا تماس‌های تهدیدآمیزی که خارج از ساعات اداری و در ساعات پایانی شب با قربانیان برقرار می‌کنند، یکی از مصادیق آشکار قدری در دانشگاه است. در همین رابطه شرکت‌کنندهٔ شماره ۸ گفت:

«ساعت ده و نیم شب بود که بهم زنگ زد و به حادی وقیحانه بی ادبی کرد که شخصیتم خرد شد. تهدیدم کرد و گفت کاری می‌کنم که از گروه انصراف بدم. واقعاً هم انقدر اذیتم کرد که به فکر انصراف دادن افتاده بودم.»

**انجام وظایف مضاعف:** مهم‌ترین مضمونی که تحت عنوان مصداقی از قدری سازمانی، از بیانات اعضاء جوان هیأت علمی دانشگاه استخراج شد، انجام وظایف مضاعف بود. از تجزیه و تحلیل داده‌های موجود دو مقوله برداختی از این مضمون به دست آمد که شامل «بهره‌کشی پژوهشی» و «بهره‌کشی اداری» بود. در رابطه با بهره‌کشی پژوهشی شرکت کننده شماره ۱۰ گفت:

«وقتی تازه وارد هیأت علمی شده بودم فکر می‌کردم این یکی از وظایف استادیاری جوان هستش که مقاله‌ای بنویسن و اسم استاد پیشکسوت هم در مقالشون بیارن. در حالی که بعد متوجه شدم این به نوعی زورگیری سازمانی هستش و خیلی از همکاری تازه وارد من از این جهت تحت فشار قرار گرفته بودم.»

به عبارتی گاهی اعضاء جوان هیأت علمی گمان نمی‌کنند که این مسئله یک نوع قدری سازمانی از جانب اساتید پیشکسوت است. آن‌ها تصور می‌کنند که چنین چیزی جزئی از روال قانونی حاکم بر دانشگاه است. شکل دیگر بهره‌کشی پژوهشی، پیدا کردن طرح‌های پژوهشی از سازمان‌های بیرونی توسط استادیار جوان و آوردن بودجه برای دانشگاه است. شرکت کننده‌گان بیان کردند که پیدا کردن این طرح‌ها در شرایط بی ثبات اقتصادی امروز کشور و عدم تعایل سازمان‌ها به ایجاد ناآوری و حل مشکلات‌شان به دست دانشگاهیان، زمینه را برای یافتن طرح‌های پژوهشی دشوار کرده است. شماری از آن‌ها نیز بیان کردند که گاهی انجام این طرح‌ها از سوی اساتید پیشکسوت به آن‌ها تحمیل شده است و پس از انجام آن دستمزدی ناچیز دریافت کرده‌اند. برای مثال شرکت کننده شماره ۹ گفت:

«بهمون می‌گن باید یه طرح ۵۰ تا ۱۰۰ میلیونی برای دانشگاه بیارید. از اونجایی که معمولاً این طرح‌ها به دست یه سری افراد خاص می‌رسه، ماها باید کلی هزینه کنیم تا بالآخره یه طرح بگیریم. در آخر هم امتیازی که بهمون تعلق می‌گیره خیلی کمتر از امتیازیه که به استاد پیشکسوت تعلق می‌گیره. اما خب همین هم باعث شده که ما رو پرسونن و بهمون بگن که اگه طرح نیاری یا اگه طرح ما رو انجام ندی پایان سال قراردادت تمدید نمی‌شه.»

در شکل دیگر بهره‌کشی یعنی بهره‌کشی اداری، وظایفی از سوی مدیر گروه بر استادیاران جوان تحمیل می‌شود که جزء مسئولیت‌های آن‌ها در دانشگاه نبوده و باعث ایجاد فشاری مضاعف برای آن‌ها می‌شود. در همین رابطه شرکت کننده شماره ۲۱ گفت:

«از من کارهایی خواست که جزء وظایفم نبود و در حیطه وظایف مدیر گروه یا کارشناس گروه قرار داشت. مثل برنامه ریزی درسی برای گروه یا نوشتن صورت جلسات.»

مشارکت کننده‌گان در پاسخ به سؤال دوم پژوهش (عوامل قدری سازمانی در دانشگاه)، به دو دسته عوامل فردی و سازمانی اشاره کردند. پس از بررسی مصاحبه‌های انجام شده و تجزیه و تحلیل متن پیاده سازی شده، در مجموع ۲۸ کد آزاد، ۱۱ مقوله فرعی و ۴ مضمون اصلی در دسته عوامل سازمانی به دست آمد که در جدول ۲- بیان شده است و در ادامه توضیح داده خواهند شد.

جدول ۲- عوامل سازمانی در شکل گیری پدیده قدری سازمانی از منظر استادیاران

کدهای باز	مفهومهای فرعی	مضامین اصلی
عدم تمایل اساتید به نوشتمن مقالات مشترک با استادیاران تازه وارد (۲)	ضعف در دگر پذیری	ضعف نظام اداری
عدم تمایل اساتید پیشکسوت به نوشتمن مقالات مشترک میان استادیاران و اساتید دانشگاه‌های دیگر (۲)	عدم پذیرش انتقادها (۳)	
بی توجهی به تلاش‌ها و زحمات استادیاران جوان در گروه (۲)	ضعف در تشویق و پاداش دهنی	

تحریف قوانین و آیین نامه‌ها	مسائل مربوط به قوانین جذب، ترفیع و ارتقاء	سختگیرانه کردن آیین نامه‌ها و قوانین ترفیع و ارتقاء (۸) تفسیرهای متعدد دانشگاهیان از قوانین جذب، ترفیع و ارتقاء (۲) ارزشیابی‌های صرفاً کمی گرایانه از عملکرد اعضاء هیأت علمی (۵)
	تبغیض جنسیتی تبغیض سنی	عدم پذیرش زنان در دانشگاه (۲) تحمیل وظایف مضاعف به زنان (۲) رد هرگونه پیشنهاد همکاری پژوهشی با استادیاران جوان (۲) تحمیل وظایف مضاعف به استادیاران جوان (۳) دخالت در بررسی پرونده‌های ترفیع و ارتقاء استادیاران جوان (۴)
تبغیض سازمانی	کاستی در شایسته‌گری‌نی رواج رشوه گیری	جناحی بودن فرایند ترفیع، ارتقاء و تصدی در دانشگاه (۲) ضعف در تقسیم دروس بین اعضاء هیأت علمی بر اساس معیار شایستگی (۱) عدم حضور تصمیم‌گیرندگان متخصص در کمیسیون‌ها و هیأت‌های جذب (۲) ساخت و پاخت گروهی از افراد با یکدیگر برای چاپ مقاله (۳)
مدیریت ناکارآمد	مسائل مربوط به مدیر گروه مدیریت اتفاقی - اجتنابی	محدود کردن اختیارات استادیاران (۲) عدم توزیع عادلانه دروس بین اعضاء هیأت علمی (۳) عدم رعایت قانون حداقلی و حداکثری در اخذ پایان نامه (۲) عدم تقسیم دروس بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای اعضاء هیأت علمی (۲) در نظر گرفتن ساعتهای ابتدایی و انتهایی روز برای کلاس‌های استادیاران جوان (۱)
		نادیده‌گرفتن شکایات و درخواست‌های اعضاء هیأت علمی (۳) نظرارت ضعیف بر عملکرد مدیران گروه، کمیسیون‌ها و هیأت‌های جذب و ترفیع (۲)

تغییر و تحریف قوانین و آیین نامه ها (۶)	
تهدید کردن استادیاران (۶)	
محروم کردن استادیاران از دسترسی به منابع و امکانات (۵)	
تحمیل وظایف مضاعف به استادیاران (۶)	

**ضعف نظام اداری:** با تجزیه و تحلیل داده های موجود در مجموع ۳ مقوله برشاختی یعنی «ضعف در دگرپذیری»، «ضعف در انتقاد-پذیری» و «ضعف در تشویق و پاداش دهی» به دست آمد. درباره ضعف در دگرپذیری، استادی پیشکسوت تمایلی به نوشتن مقالات مشترک با استادیاران جوان نشان نداده و از طرفی آنها را از نوشتن مقاله با استادی دانشگاه های دیگر منع کرده اند. برای مثال شرکت کننده شماره ۲۲ گفت:

«من دو مقطع تحصیلیم رو دانشگاهی غیر گیلان گذراندم و دوستانی در اون دانشگاه دارم که با هاشون چند تا مقاله نوشتم ولی همین مسئله برام مشکل ساز شد چون ازم پرسیدن این اسم کیه تو مقالات آورده و به همین خاطر امتیاز بخش علمی پژوهشیم رو کم کردن». در مورد ضعف در انتقاد-پذیری نیز شرکت کننده گان بیان کردند که معمولاً رؤسای دانشگاه ها نسبت به شنیدن نقدها و کاستی های موجود شنوای نیستند. در همین رابطه شرکت کننده شماره ۱۰ گفت:

«به عنوان عضو جوان هیئت علمی بارها در جلسات گروه به وضع موجود انتقاد کردم ولی رئیس دانشکده ما انتقاد پذیر نیست. ما هم که جوان هستیم و اکثرآ پیمانی، به لحاظ ملاحظات اخلاقی خیلی نمی توانیم اعتراض کنیم چون بعداً از نظر انضباطی برایمان بد می شود».

درباره ضعف در تشویق و پاداش دهی نیز شرکت کننده گان از وضعیت پاداش دهی دانشگاه راضی نبوده و معتقد بودند که بیشتر تلاش ها و زحمت هایشان در گروه نادیده گرفته می شود. برای مثال شرکت کننده شماره ۱۳ گفت:

«سیستم پاداش دهی در دانشکده ما اصلا درست تعریف نشده. مثلا من برای یادگیری دانشجو هام وقت زیادی می‌گذرم و بالاترین نمره رو بین اعضای گروه همون من به دانشجو هام دادم اما هیچ وقت از این بابت تشویق که نشدم، حتی توبیخ هم شدم».

**تحریف قوانین و آیین نامه ها:** مقوله مربوط به این مضمون «مسائل مربوط به قوانین جذب، ترفع و ارتقاء» اعضاء هیأت علمی بود. کدهای مربوط به این مقوله «سختگیرانه کردن آیین نامه ها و قوانین ترفع و ارتقاء»، «تفسیرهای متعدد دانشگاه های از قوانین جذب، ترفع و ارتقاء»، «ارزشیابی های صرفاً کمی گرایانه از عملکرد اعضاء هیأت علمی» بود. در مورد سختگیرانه کردن آیین نامه ها و قوانین ترفع و ارتقاء شرکت کننده شماره ۱۱ گفت:

«در دانشگاه گیلان قوانین ترفع و ارتقاء خیلی سخت گیرانه هستش. من دوستانی در دانشگاه های دیگه دارم که با تعداد خیلی کمتر از مقالاتی که ما داریم ترفع گرفتن و دانشیار شدن».

در مورد تفسیرهای متعدد دانشگاه های از قوانین جذب، ترفع و ارتقاء، شرکت کننده شماره ۱۰ گفت:

«برخی از بند های آیین نامه ها شفاف نیست و به همین خاطر امکان برداشت های مختلف از سوی اعضای هیئت علمی و مدیران وجود دارد». در مورد «ارزشیابی های صرفاً کمی گرایانه از عملکرد اعضاء هیأت علمی»، شرکت کننده شماره ۱۷ گفت:

«سیستم ارزشیابی ما به گونه ای هستش که حتی اگه تفکر مون این باشه که کارهای کاربردی انجام بدیم، سیستم ارزشیابی ما رو وادر می کنه که به سمت کارهای تئوریک و مقاله محور ببریم».

**تبییض سازمانی:** مقوله های برشاختی به دست آمده از تبییض سازمانی شامل: «تبییض جنسی»، «تبییض سنی»، «کاستی در شایسته-گرینی» و «رواج رشوه گیری» بود. از نظر زنان حاضر در پژوهش، تبییض جنسی یا نگاه جنسیتی در دانشگاه وجود دارد. کد مربوط به آن «عدم پذیرش حضور زنان در دانشگاه» و «تحمیل وظایف مضاعف به زنان» بود. برای مثال شرکت کننده شماره ۴ گفت:

«صرفاً چون خانم بودم و مجرد، وظایف بیشتری بهم محول شد». شرکت‌کننده شماره ۲۲ گفت: «حضور خانم‌ها در دانشگاه هنوز که هنوزه کاملاً پذیرفته نشده. من هم جزو افرادی بودم که تا الان که عضو هیئت علمی هستم، چند برابر تنش بیشتری را نسبت به آقایان تحمل کرده‌ام تا در این جایگاه باشم».

شكل دیگر تبعیض سازمانی، تبعیض سنی است. کدهای مربوط به این مقوله رد کردن پیشنهاد همکاری‌های پژوهشی با استادیاران جوان، تحمیل وظایف مضاعف به اعضاء جوان و دخالت در بررسی پروندهای ترقیع و ارتقاء استادیاران جوان می‌باشد. در مورد رد کردن پیشنهاد همکاری‌های پژوهشی با استادیاران جوان، شرکت‌کننده شماره ۶ گفت:

«اساتید پیشکسوت گروه‌های تمايلی به نوشتن مقالات مشترک با ما اساتید جوان نشون نمی‌دن، ما هم ناجاریم یا تنها بنویسیم یا با اساتید گروه‌های دیگر». در مورد تحمیل وظایف مضاعف به اعضاء جوان، شرکت‌کننده شماره ۴ گفت:

«واسه ماها که جوان تراز بقیه اعضای گروه‌های تمايلی هستیم کار بیشتری می‌تراشن. مخصوصاً اگه مجرد هم باشیم».

برخی از اساتید جوان نیز سال‌های است که با درخواست ارتقاء رتبه‌شان در گروه موافقت نمی‌شود. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۲۳ گفت:

« فقط چون سن و سالم از بقیه اعضای گروه کمتره با درخواست دانشیاریم موافقت نمی‌کنم. و گرنه تعداد مقاله هام از حد مورد نیاز بیشترم هستش. یکی از اعضای پیشکسوت گروه چند وقت پیش بهم گفت: به کجا چنین شتابان؟».

شكل دیگر تبعیض سازمانی در دانشگاه کاستی در شایسته گزینی است. کدهای مربوط به این مقوله جناحی بودن فرایند ترقیع، تصدی و ارتقاء در دانشگاه، ضعف در تقسیم دروس بین اعضای هیأت علمی بر اساس معیار شایستگی و عدم حضور تصمیم گیرنده‌گان متخصص در کمیسیون‌ها و هیأت‌های جذب است. برای مثال در مورد ضعف در تقسیم دروس بین اعضای هیأت علمی بر اساس معیار شایستگی، شرکت‌کننده شماره ۱ گفت:

«وقتی مقطع دکتری به گروه ما اضافه شد، توزیع دروس بین اساتید منصفانه انجام نشد. مدیر گروه قبلی ما معتقد بود که فقط ۳ نفر شایسته درس دادن در مقطع دکتری هستند و بقیه نیستند». در مورد عدم حضور تصمیم گیرنده‌گان متخصص در کمیسیون‌ها و هیأت‌های جذب، شرکت‌کننده شماره ۱۷ گفت:

«چند سال پیش امتیازات پژوهشی لازم را برای بورسیه گرفتن داشتم اما هیئت جذب در کارم خلل ایجاد کرد. در واقع آن‌ها از رشته‌های هنری اطلاعات کافی نداشتند و افرادی بودند که اصلاً تخصصی در رشته ما ندارن اما جزو تصمیم گیرنده‌گان بودند». کد مربوط به مقوله رواج رشوه گیری، ساخت و پاخت گروهی از افراد با یکدیگر در چاپ مقاله می‌باشد. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۸ گفت:

«با این امکانات آزمایشگاهی که بهمون دادن، در مجلات داخلی هم به زور می‌توینیم مقاله چاپ کنیم چه برسه به ژورنال‌های خارجی. ولی معیار ترقیع و ارتقایمن متناسب با واقعیتی که باهش مواجه می‌شیم نیست. انگار اون معیارها رو افرادی ازمن می‌خوان که خودشون می‌تونن با زد و بندایی که دارن تو مجلات مختلف مقاله چاپ کنن».

مدیریت ناکارآمد: یکی از عوامل جدی و تأثیرگذار در شکل گیری پدیده قدری سازمانی طبق تجربیات استادیاران جوان، مدیریت ناکارآمد دانشگاهی است. مقوله‌های مربوط به این مضمون، «مسائل مربوط به مدیر گروه»، «مدیریت مستبدانه» و «مدیریت انفعालی، اجتنابی» بود. در ذیل مقوله مسائل مربوط به مدیر گروه، شرکت‌کننده‌گان به مواردی همچون عدم توزیع عادلانه دروس و پایان‌نامه، محدود کردن اختیارات استادیاران و ... اشاره کردند. برای مثال شرکت‌کننده شماره ۶ گفت:

«شش سال هستش که سابقه کار دارم اما هیچ درسی از مقطع ارشد بهم داده نشده، با اینکه عرف اینه که دو الی سه سال اول به استادیاری جوان درس تخصصی ارشد نمی‌دن، اما بعد از گذشت چند سال هنوز به من درسی ندادن و این تقسیم بنای واقعاً عادلانه نیست».

همچنین با تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های موجود، کدهایی از بیانات اعضاء هیأت علمی به دست آمد که بیانگر سبک مدیریت مستبدانه و انفعالی- اجتنابی مدیریت و رؤسای دانشکده و ریاست دانشگاه در موقعیت‌ها و برده‌های مختلف زمانی است و شامل نادیده‌گرفتن شکایات و درخواست‌های اعضای هیأت علمی، نظارت ضعیف بر عملکرد مدیران گروه، کمیسیون‌ها و هیأت‌های جذب و

ترفیع، تغییر و تحریف قولان و آینین نامه‌ها به منظور ایجاد فشار روانی برای استادیاران، سوء استفاده از قدرت جایگاهی خود و تهدید کردن اعضاء جوان هیأت علمی به تمدید نکردن قراردادها یا ایشان، محروم کردن آنها از دسترسی به منابع و تجهیزات مورد نیاز، تحمیل وظایف مضاعف به استادیاران است.

در ادامه برای عوامل فردی در شکل گیری قدری سازمانی، ۷ کد آزاد و ۴ مقولهٔ فرعی و ۱ مضمون اصلی به دست آمد که در جدول ۳-نمایش داده شده و در ادامه توضیح داده خواهد شد.

جدول ۳- عوامل فردی در شکل گیری قدری سازمانی از منظر استادیاران جوان

مضامین اصلی	مفهوم‌های فرعی	کدهای باز
ویژگی‌های شخصیتی قدران سازمانی	حسادت ورزی	عدم تمايل به پيشرخت همکاران (۱) وارد شدن در رقابت‌های ناسالم با همکاران (۲)
	قدرت طلبی	سوء استفاده از قدرت سازمانی خود در دانشگاه (۲) کنترل کردن استادیاران جوان (۳)
	حرمت خود پایین	احساس ارزشمندی پایین و عدم اعتماد به توانمندی‌های خود (۲)
	تأیید طلبی	نیاز مداوم به تأیید و تحسین (۱) عدم پذیرش نظرات مغایر با نظر خود (۲)

**ویژگی‌های شخصیتی قدران سازمانی:** تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌های انجام شده با شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش، نشان داد که علت قدری سازمانی در دانشگاه تنها مربوط به عوامل سازمانی نبوده و بخش دیگری از علل ایجاد قدری در بخش‌های دانشگاه مربوط به ویژگی‌های شخصیتی خاصی است که در افراد قدر وجود دارد. در واقع این ویژگی‌های شخصیتی که از واکاوی تجربیات اعضاء جوان هیأت علمی به دست آمده شامل: «حسادت ورزی»، «قدرت طلبی»، «حرمت خود پایین» و «تأیید طلبی» بود. در رابطه با مقولهٔ حسادت ورزی، شرکت‌کننده شماره ۶ گفت:

«تو گروه‌مون کسی دوست نداره پیشرفت همکارشو بینه. یادمه یکی از اعضاء هیأت علمی وقتی فهمید تعداد مقالات من بعد از پانزده سال با ایشون برابری می‌کنه پشت سرم حرف درآورد و گفت فلانی هم که همه مقالاتشون می‌ده بیرون برآش بنویسن!». درباره مقولهٔ قدرت طلبی، شرکت‌کننده شماره ۲ گفت:

«اون آقا کاملاً هدفمند به اساتید جوان تازه وارد نزدیک می‌شد. هدفتش هم این بود که اون‌ها رو زیرنظر بگیره و کنترل کنه. این مسئله رو بعد از نزدیک شدن‌شون به من و ادعای اینکه قصاد حمایت کردن از من رو دارم متوجه شدم». درباره مقولهٔ حرمت خود پایین، شرکت‌کننده شماره ۹ گفت:

«به ماها اجازه نمی‌داد رشد کنیم، چون فکر می‌کرد اگه رشد کنیم خودش میاد پایین». در مورد مقولهٔ تأیید طلبی، شرکت‌کننده شماره ۲۱ گفت: «مالیات‌گروه‌مون آدم‌های دلسوز و راستگو اطرافش نمی‌خواهد. دوست داره حتی در ظاهر از خودش و تصمیماتش تو گروه تعریف و تمجیا کنیم».

## بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش، تبیین تجارب زیسته استادیاران جوان از قلدری سازمانی و بررسی عوامل شکل گیری این پدیده در دانشگاه گیلان بود. اولین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها کم توجهی به درخواست‌ها بود. در این شکل از قلدری، استادیاران جوان به شکلی هدفمند، از تصمیم‌گیری برای انتخاب مدیریت گروه‌ها یا حضور در جلسات گروه کنار گذاشته شده و عدمه درخواست‌های آموزشی و پژوهشی آن‌ها در دانشگاه با مخالفت و عدم پیگیری مدیران و رئسا مواجه شده است. این یافته پژوهش حاضر با مطالعات رایینسون، اورایلی و وانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، مطابقت داشت. آن‌ها در مطالعه خود نادیده انگاری را یکی از اشکال قلدری پنهان دانستند و بیان کردند که در این شکل از قلدری، هدف مورد نظر از کلیه تعاملات مرتبط با کار و دسترسی به منابع کنار گذاشته می‌شود.

دومین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها، محرومیت از امکانات بود. نتایج نشان داد که در تخصیص منابع و امکانات به اعضاء هیأت علمی اصل مساوات برقرار نمی‌شود و در این میان اعضاء تازه وارد و جوان هیأت علمی کمترین سهم را از دریافت منابع و امکانات لازم دارند. کمبود فضا و تجهیزات لازم از مسائلی است که به پدیده قلدری در دانشگاه دامن می‌زنند. یعنی این کمبود هم یکی از مصدقه‌های قلدری سازمانی در دانشگاه است (معلول) و هم می‌تواند از دلایل ایجاد قلدری سازمانی باشد (علت). به گونه‌ای که گاهی مشاهده می‌شود که کمبودهای موجود در این زمینه بهانه‌ای را به دست مدیران و اعضاء بالادستی می‌دهد که استادیاران را در موضع ضعف و ناتوانی قرارداده و فرایند قلدری را آغاز کنند.

یکی از وظایف مهم اعضاء هیأت علمی در دانشگاه، تدریس محتوای آموزشی به دانشجویان، انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی و راهنمایی کردن دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشد. با وجود این اگر برای انجام چنین وظایفی آزمایشگاه و تجهیزات لازم در اختیار عضو هیأت علمی قرار نگیرد و او برای درخواست کمترین حق طبیعی خود در گروه از جانب مدیر گروه و رئیس دانشکده مورد شماتت قرار بگیرد، انگیزه پژوهشی او با گذشت زمان کاهش یافته و عملکرد مطلوب خود را در دانشگاه از دست خواهد داد. در واقع وقتی در یک دانشکده، یک یا چند گروه آموزشی به این شناخت برسند که افرادی وجود دارند که در حق آن‌ها اجحاف می‌کنند و بین آن‌ها با گروه‌های دیگر با اصل عدالت و مساوات برخورد نمی‌کنند و بیشترین توجه، منابع و امکانات لازم را در اختیار گروه‌های دیگر قرار می‌دهند، احساس سرافکندگی کرده و چار نوعی نارضایتی مزمن می‌شوند. همین مسئله زمینه را برای بروز انواع بدرفتاری‌ها میان گروه‌هایی که به حاشیه رانده شده و گروه‌هایی که در معرض توجه رئیس دانشکده قرار گرفته‌اند، ایجاد می‌کند.

سومین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها قلدری اجتماعی بود. طبق نظریه قدرت در محل کار، شکل منفی استفاده از قدرت در سازمان‌ها و اداشتن افراد به انجام کارهای مطابق با میل فردی است که در جایگاه قدرت قرار دارد. در این شکل از قلدری وقی فرد قلدر با مخالفت اعضای جوان هیأت علمی مبنی بر رد کردن درخواست‌های خود مواجه می‌شود (این درخواست‌ها می‌تواند مربوط به محول کردن وظایف پژوهشی و اداری مرتكبان به هدف قلدری باشد تا مجموعه درخواست‌های دیگر)، به شکلی کاملاً هدفمند رفتارهای تلافی جویانه‌ای را اتخاذ می‌کند تا به عضو تازه وارد در گروه ضربه بزند. این رفتارها شامل شایعه پراکنی، تفرقه افکنی و تضعیف اجتماعی است.

شایعه پراکنی پدیده‌ای است که در سطح فردی باعث ایجاد ناراحتی روانی و در سطح سازمانی منجر به شکل گیری فرهنگ زیرآب زنی در داخل گروه‌های تحصیلی می‌شود (رشیدی، ۱۴۰۰). شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر نیز از این پدیده مستثناء نبوده و بیشتر استادیاران جوان در سال‌های ابتدایی ورود خود به دانشگاه با پدیده شایعه پراکنی به طور مستقیم مواجه شده و یا شاهد آن در میان همکاران خود بوده‌اند. این مسئله منجر به نوعی بدینی در استادیاران می‌شود و از ترس اینکه خود قربانی شایعه پراکنی باشند، از شرکت در برخی جلسات و ملاقات با عده‌ای از اعضاء پیشکسوت خودداری می‌کنند و یا در مواردی زیر بار خواسته‌های موفق خود می‌رونند. نتایج نشان داد که قلدری اجتماعی به شکل تفرقه افکنی میان اعضاء هیأت علمی نیز وجود دارد. در این شکل از قلدری، برخی از اساتید پیشکسوت، با بدگویی از همکاران خود در حضور استادیاران جوان سعی در ایجاد تفرقه و اختلاف میان اعضاء هیأت علمی داشتند. از طرف دیگر، برخی از مرتكبان قلدری، استادیاران را در حضور همکاران یا دانشجویان خود تحقیر نموده و اعتبار علمی داشتند.

<sup>1</sup> Robinson, O'Reilly & Wang

مقالات و پژوهش‌های آن‌ها و جایگاه اجتماعی ایشان را زیر سوال می‌برند. هر یک از اعضاء هیأت علمی، چه آن‌هایی که به تازگی جذب دانشگاه شده‌اند، چه آن‌هایی که سال‌ها سابقه فعالیت و تدریس را در دانشگاه دارند دارای یک شأن و مقام اجتماعی هستند. پس اگر به هر دلیلی و با هر منظوری جایگاه و اعتباری که هر یک از اعضاء هیأت علمی در طول سال‌ها مداومت و فعالیت سازمانی برای خود دست و پا کرده‌اند، متزلزل شود، در آینده شاهد کاهش تعداد افرادی خواهیم بود که خواهان نشستن در کرسی‌های دانشگاهی هیأت علمی هستند. این نتایج طبق نظریه کنترل اجتماعی قابل توجیه است. زیرا مطابق با این نظریه، مرتكبان قدری، که معمولاً از اعضاء هیأت علمی با سابقه می‌باشند و دارای عزت نفس پایینی هستند، برای افزایش احساس ارزشمندی خود، با رفتارهای ناشایستی همچون تحقیر اعضاء جوان هیأت علمی برای منزوی کردن، به حاشیه راندن و کنترل آن‌ها در گروه، منجر به ریشه دواندن فرهنگ قدری در دانشگاه می‌شوند.

چهارمین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها قدری کلامی بود. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها نشان داد که قدری کلامی به شکل مستقیم یا غیر مستقیم اعمال می‌شود. در نوع مستقیم آن عضو تازه وارد هیأت علمی از سوی افراد پر نفوذ و دارای قدرت بالاتر در دانشگاه مورد حمله قرار می‌گیرد. برای مثال انواع پیام‌ها و تماس‌های تهدیدآمیزی که مستقیماً فرد را خطاب قرار می‌دهند جزء قدری کلامی است. اما در نوع غیرمستقیم عضو تازه وارد تهدیدی جدی برای دانشگاه محسوب نمی‌شود. در این شکل از قدری فرد مورد نظر مستقیماً مورد خطاب قرار نمی‌گیرد، اما در معرض پیام‌هایی قرار می‌گیرد که هدف آن ترساندن فرد و به یاد آوردن متزلزل بودن جایگاه وی در دانشگاه است. همچنین عدم ثبات وضعیت شغلی بسیاری از استادیاران جوان که در هنگام ورود خود به دانشگاه در وضعیت پیمانی هستند، دستاویزی برای افراد سودجو و قدران سازمانی شده است تا به هر شکلی که می‌تواند این افراد را تحت فشار قرار دهند. بسیاری از افراد تهدیدکننده جزء اعضاء هیأت علمی رسمی و پیشکسوت در گروه‌های تحصیلی هستند که جایگاه اینمی در گروه دارند و تهدیدی از بابت به خطر افتادن اعتبار و جایگاه شغلی خود احساس نمی‌کنند. این افراد به علت داشتن مراتب بالاتری از قدرت در دانشگاه، این حق را به خود می‌دهند که در مورد ارتقاء و تغییر شرایط استخدامی استادیاران جوان اظهار نظر نمایند و همین امر باعث می‌شود که اعضاء تازه وارد از بیان آزادانه نظرات خود به ویژه در حضور رؤسایی که عملکرد سالانه آن‌ها را ارزیابی می‌کنند، خودداری نمایند. آن دسته از افرادی هم که به وضعیت موجود ناراضی بوده و انتقاد می‌کنند از جانب مافوق خود و افراد رده بالا در دانشگاه مورد تهدید واقع می‌شوند. طبق نظریه یادگیری اجتماعی<sup>۱</sup> در محل کار، می‌توان اینگونه استدلال کرد که اگر مرتكبان قدری، به رفتارهای منفی خود همچون قدری اجتماعی و قدری کلامی ادامه دهند، به تدریج باعث ایجاد الگوهای رفتاری خاص و ترویج آن در دانشگاه خواهند شد.

پنجمین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها انجام وظایف مضاعف بود. نتایج نشان داد که نوعی قدری عمودی از بالا به پایین میان اعضاء هیأت علمی رایج است و به این صورت است که اعضای هیأت علمی رسمی و قدیمی‌تر با درخواست از اعضاء تازه وارد در هیأت علمی برای درج نام خود در کارهای پژوهشی آن‌ها و انجام مسئولیت‌های اضافی، یک نوع فشار روانی را به استادیاران جوان تحمیل می‌کنند. اعضاء جوان هیأت علمی هنگام ورود به گروه، علاوه بر ناآشنایی با برخی از قوانین رسمی، با مجموعه‌ای از قوانین ناونشته مواجه می‌شوند که تحت عنوان یک مسئله رایج و اصطلاحاً عرف در دانشگاه تلقی می‌شود و آن هم تحمیل وظایفی بیش از حدود تعیین شده از مسئولیت‌های آن‌ها از جانب مدیران و افراد رده بالا در دانشگاه است. در واقع عدم تمدید قرارداد سالانه در پایان سال، تهدیدی جدی برای استادیاران جوان محسوب می‌شود. یعنی افراد سودجو و قدر در دانشگاه، عدم ثبات وضعیت استادیاران را دستاویزی برای تحمیل وظایف مضاعف به آن‌ها قرار می‌دهند، وظایفی که در حیطه مسئولیت‌های عضو هیأت علمی نبوده و به علت نبود کارشناس مربوطه در گروه به استادیاران جوان تحمیل می‌شود. به عبارتی بر پایه شواهد به دست آمده استادی دی که نیازمند تبدیل وضعیت هستند، بیشتر در معرض قدری و تحمیل وظایف مضاعف از جانب زورگویان در دانشگاه قرار می‌گیرند.

هدف دوم این پژوهش، بررسی عوامل مؤثر در شکل گیری قدری سازمانی در دانشگاه بود. در تبیین عوامل شکل گیری قدری در دانشگاه، می‌توان اینگونه بیان کرد که ویژگی‌های خاصی در ساختار و مدیریت حاکم بر دانشگاه وجود دارد که فشار مضاعف و میتنی بر سلسله مراتب‌های قدرت برای اعضاء جوان هیأت علمی ایجاد کرده است. نتایج نشان داد که در نظام اداری حاکم بر دانشگاه، ضعف-

<sup>1</sup> Social learning theory

هایی وجود دارد و یکی از آنها ضعف نظام اداری است. با وجودی که یکی از راهکارهای پویایی دانشگاهها تعامل سازنده اعضاء هیأت علمی با یکدیگر برای نگارش مقالات گروهی و یا انجام طرح های پژوهشی مشترک است، اما چنین ذهنیتی در بیشتر گروههای دانشگاه تبدیل به نگرشی ایده آل گرایانه شده است. به گونه ای که آن دسته از استادیارانی که تمایل به ایجاد چنین ارتباطی با اعضاء دیگر دارند، پس از مخالفت همکاران خود و تمایل آنها به فردگرایی، ترجیح داده اند که همچون بسیاری دیگر از افراد در گروه به تنها یی به نگارش مقاله یا انجام طرح های پژوهشی مبادرت ورزند. در واقع در بیشتر گروهها، ضعف در دگرپذیری و کارگروهی وجود دارد و تمایل دانشگاهیان به انجام پژوهش های گروهی کم شده است. در این میان وجود فرهنگ خودمحوری و فردگرایی در دانشگاه به برخی از اساتید پیشکسوت این اجازه را می دهد که به واسطه نفوذ و قدرتی که در گروه دارند، از کارگروهی سرباز زده به اعضاء جوان هیأت علمی خواسته هایی را تحمیل نمایند که یکی از آن درخواست ها نوشتن مقاله توسط استادیار جوان و آوردن اسم عضو پیشکسوت در مقاله وی می باشد. یعنی ضعف در مشارکت پذیری هم خود را به شکل بی رغبتی اعضاء هیأت علمی به نوشتن مقاله با دیگر اعضاء گروه نشان می دهد و هم به صورت تحمیل خواسته های غیر منطقی به اعضاء جوان هیأت علمی که خود یکی از مصادیق قدری سازمانی است، نمایان می شود. این یافته با یافته های توابیل و دلیکا (۲۰۰۸)، همسو بود. آنها در مطالعه خود دریافتند که در شرایط بحران های شدید مالی و در اقتصاد مبتنی بر هزینه - فایده، بسیاری از اعضاء هیأت علمی به جای اینکه تمرکز خود را بر انجام پژوهش های گروهی بگذارند، توجه خود را به خارج از دانشگاه معطوف کرده اند تا به منابع مالی بیشتری دست یابند.

نتایج نشان داد که یکی دیگر از دلایل احتمالی قدری سازمانی در دانشگاه ضعف در انتقاد پذیری و ریسک پذیری پایین مسئولان و ریاست دانشگاه در تغییر رویه های از پیش تعیین شده است. در واقع محدودیت ها و قوانین سازمانی نیز به گونه ای اعمال شده اند که عده زیادی از استادیاران جوان برای حفظ موقعیت شغلی و بقای خود در دانشگاه لب به اعتراض نمی گشایند، چرا که صلاحیت اخلاقی آنها هر ساله توسط اعضاء پیشکسوت ارزیابی می شود. نتایج نشان داد که در فرهنگ سازمانی غالب بر دانشگاه گیلان، افرادی با روحیه انتقاد گری جایی نداشته و آن هایی هم که حضور دارند، به دلایل بسیاری از جمله مصلحت های سازمانی و به جهت حفظ موقعیت خود در سازمان ناچار به سکوت کردن هستند. از طرفی تحلیل پاره ای دیگر از مصاحبه ها نشان داد که نظام پاداش دهی در دانشگاه به درستی شکل نگرفته است. مجموع بیانات شرکت کنندگان حاضر در پژوهش، زنگ خطری را برای مدیران، مسئولان و رؤسای دانشگاه به صدا در می آورد که بدانند و آگاه باشند که آن چه اعضاء هیأت علمی را ترغیب به فعالیت های علمی، پژوهشی و تدریس کارآمد در دانشگاه می کند و آنها را در مسیر درست رشد و تعالی فردی قرار می دهد، دیده شدن تلاش های آنها و تشویق به جا و درست می باشد. دو میهن مضمون ساخته شده از متن مصاحبه ها تحریف قوانین و آیین نامه ها بود. بیانات شرکت کنندگان حاضر در پژوهش نشان داد که

بیشترین ارجاع استادیاران جوان در حوزه تحریف قوانین و آیین نامه ها به سختگیرانه کردن و ابهام در قوانین ترفع و ارتقاء مصوب شده از سوی وزارت علوم برمگردد. در واقع آیین نامه های ابلاغ شده از سوی وزارت علوم شفاقت لازم را نداشته و یا از سوی اعضاء تصمیم گیرنده در کمیسیون های جذب، ترفع و ارتقاء رتبه در دانشگاه دچار کج فهمی می شود. به گونه ای که این افراد به هر گونه ای که خود مایل هستند که - این تمایل بیشتر در جهت سخت کردن شرایط برای استادیاران است - آیین نامه ها را تغییر و تفسیر می نمایند. در هر حال از برآیند تجربیات استادیاران جوان این چنین برداشت می شود که این موضوع یکی از مسائل چالش برانگیز، در تعیین سرنوشت اعضاء هیأت علمی دانشگاه است که اگر مدیریت نشود نوعی سردرگمی و بلا تکلیفی را برای آنها ایجاد می کند و ابزاری به ظاهر قانونی به دست قدران سازمانی می دهد تا این موضوع در جهت سوء استفاده و بهره کشی های متعدد پژوهشی و اداری از استادیاران استفاده کنند.

سومین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه ها تبعیض سازمانی بود. اولین مقوله برساختی ذیل مضمون سوم تبعیض جنسی بود. بر پایه نظریه گروههای خاموش در سازمان ها، قربانیان گروههای اقلیت و به حاشیه رانده شده همچون زنان، در زیر فشار و سلطه قدرها شرایط بدتری را نسبت به مردان تجربه می کنند. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه با زنان نشان داد که زنان هیأت علمی دانشگاه برای اثبات شایستگی و توانمندی خود در گروه، به خصوص در رشته های فنی و مهندسی باید بیشتر از مردان تلاش کنند و وظایف بیشتری را

متحمل شوند. این یافته پژوهش حاضر مطابق با یافته‌های لستر<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، همسو بود. او در مطالعه خود که به صورت کیفی با اعضاء هیأت علمی زن در دانشگاه انجام داد، نشان داد که برای زنان در دانشگاه، نقش‌های کلیشه‌ای جنسیتی تعریف می‌شود. به گونه‌ای که زنانی که عضو هیأت علمی رشته‌های فنی و مهندسی هستند، باید ویژگی‌های مردانه متناسب با این رشته‌ها را داشته باشند.

دومین مقوله برساختی ذیل مضمون سوم تبعیض سُنی بود. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها در بافت دانشگاهی گیلان نشان داد که اعضاء جوان هیأت علمی به علت جوان‌تر بودن، داشتن سابقه کمتر و جای نگرفتن در پست‌های مدیریتی و معاونت در هر دانشکده، بیشتر در معرض قدری از سوی اعضاء هیأت علمی با سابقه بالا قرار گرفته‌اند. یکی از دلایل آن هم می‌تواند قدرت سازمانی افراد پیشکسوت در دانشکده باشد. زیرا این افراد به علت سال‌ها کار کردن در دانشگاه و جای گرفتن در پست‌های متعدد سازمانی، ثبت وضعيت شغلی‌شان در گروه و یافتن شبکه‌های ارتباطی متعدد با افراد بالادستی بیشتر از اعضاء جوان موقعیت خود را باثبات و ایمن می‌دانند و کمتر احتمال دارد که به عواقب رفتارهای منفی خود با اعضاء جوان که شامل توبیخ یا برکناری آن‌ها می‌شود، بیاندیشند.

سومین مقوله برساختی ذیل مضمون سوم کاستی در شایسته گزینی در انتخاب افراد برای پست‌های مدیریتی بود. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های احمد و همکاران (۲۰۱۷)، همسو بود. در مطالعه‌ای که آن‌ها به صورت کیفی با اعضاء هیأت علمی دانشگاه‌های پاکستان انجام دادند، ۱۳,۶ درصد از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مرتكبان قدری اغلب افرادی از هیأت علمی هستند که صرفاً به علت دارا بودن رتبه علمی بالاتر و بدون دارا بودن شایستگی‌های لازم رهبری و مدیریت، در مناصب مدیریتی و ریاست قرار گرفته‌اند. چهارمین مقوله برساختی ذیل مضمون سوم رواج رشوه گیری در چاپ مقالات بود. مجموع بیانات شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش نشان داد که قوانین ارتقاء و ترفع روز به روز برای دانشگاهیان سخت‌گیرانه‌تر شده و فرایند داوری و پذیرش مقالات در مجلات داخلی و خارجی نیز موشكافانه‌تر از گذشته شده است. از طرفی اعضاء تصمیم گیرنده در هیأت جذب و ترفع، استادیاران را ملزم می‌کنند که برای سریع‌تر طی شدن فرایند ثبت وضعيت شغلی‌شان از پیمانی به رسی چند مقاله در مجلات معتر خارجی منتشر کنند، در حالی که دانشگاهیان در همین رابطه به کمبود امکانات اشاره کردند و معتقد بودند که با وجود ضعف در تجهیزات آزمایشگاهی، امکان انتشار مقاله در مجلات داخلی نیز برای آن‌ها دشوار می‌باشد. مجموعه این عوامل، شرایطی را فراهم آورده است که برخی از اعضاء هیأت علمی از ارسال مقاله به مجلات خارجی منصرف شوند و مقالات خود را در مجلات معتر داخلی منتشر کنند. اما در انتشار همین مقالات در مجلات داخلی نیز زد و بندهایی وجود دارد، یعنی دانشگاه‌هایی که مجله‌ای مخصوص به خود دارند و یا افرادی که به شکل خصوصی مجله دارند با اسایید دانشگاه‌های دیگر وارد یک نوع معامله می‌شوند و با تضمین انتشار مقالات خود در مجلات آن‌ها، مقالات آن‌ها را منتشر می‌کنند.

چهارمین مضمون ساخته شده از متن مصاحبه‌ها مدیریت ناکارآمد بود. نتایج نشان داد که مدیریت حاکم بر دانشگاه در بعضی از بخش‌ها منفعلانه و در بخش‌هایی دیگر مستبدانه است. در همین راستا استادیاران جوان بیان کردند که بیشتر درخواست‌های آن‌ها در گروه و دانشکده با بی‌توجهی و بی‌اعتنایی مدیران و مسئولان مربوطه همراه می‌شود، به گونه‌ای که حتی با شنیدن درخواست‌های اعضاء هیأت علمی و دانستن ضعف‌ها و خلاصه‌های موجود در دانشگاه، اقدامات سازنده‌ای در جهت برطرف کردن آن‌ها صورت نمی‌گیرد. همچنین برخی از مدیران مستبد نیز با سوء استفاده از قدرت جایگاهی خود و تحمیل نظرات خود به استادیاران و هدف قرار دادن عدم ثبات وضعيت شغلی آن‌ها، به انجام رفتارهای قدری و رواج آن در بخش‌های خود مشروعیت می‌بخشند. تحلیل پاره‌ای دیگر از مصاحبه‌ها نشان داد که مدیران برخی از گروه‌ها مهارت‌های لازم برای مدیریت همچون حل مسئله و مدیریت تعارض را ندارند و از حل تعارض‌های به وجود آمده ناتوان هستند. البته در مناسبات و روابط انسانی معمولاً اختلاف نظرها و تعارضاتی وجود دارد. اما تعارض در سازمان‌هایی همچون دانشگاه تفرقه انداز بوده و منجر به شکل گیری روابط خصومت آمیزی میان اعضاء هیأت علمی می‌گردد. طبق نظریه تشدید تعارض در محل کار، زمانی که تعارض در یکی از بخش‌های دانشگاه ادامه باید و مدیر گروه نتواند آن را به شکل مسالمت آمیزی برطرف کند، فرهنگ تعارض در محیط دانشگاهی شکل گرفته و به مرور به فرهنگ زورگویی تبدیل می‌شود. در واقع در این وضعیت، افرادی که در برابر تعارضات ایجاد شده واکنشی منفعلانه داشته و سکوت کرده‌اند، در جایگاه قربانی و افرادی که قصد تسليط بر دیگران را داشته در جایگاه قدر قرار می‌گیرند. عده‌ای دیگر از مدیران گروه‌ها نیز با جانبداری از برخی از اعضاء هیأت علمی و عدم

<sup>1</sup> Laster

تقسیم دروس بین آن‌ها براساس معیار شایستگی و ایجاد محدودیت و نظارت بر اعضاء جوان منجر به شکل گیری قلدری در گروه‌های خود می‌شوند.

در دسته عوامل فردی نیز نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی خاصی در افراد قلدر وجود دارد که زمینه ساز رفتارهای قلدرمابانه می‌شود. این ویژگی‌های شخصیتی که از واکاوی تجربیات اعضاء جوان هیأت علمی به دست آمد شامل: حسادت ورزی، قدرت طلبی، حرمت خود پایین و تأیید طلبی بود. این یافته‌های کینگ و پیوتروسکی، (۲۰۱۵)، پلتیر<sup>۱</sup>، (۲۰۱۰) و ویدمر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، همسو بود. اشخاص قلدر در دانشگاه، از موقفیت همکاران خود احساس مسرّت کرده و به آن‌ها تبریک می‌گویند، اما در ذهن خود به موقفیت آن‌ها غبظه خورده و حسادت می‌ورزد. همچنین این اشخاص حرمت خود پایین و اعتماد به نفس کاذبی دارند، که این اعتماد به نفس در حقیقت نقابی است برای پنهان کردن نالممی‌های درونی و خلاه‌های روانی‌شان (ویدمر، ۲۰۱۱). در بافت دانشگاه گیلان نیز این پدیده میان همکاران دیده می‌شود. در واقع بعضی از اساتید پیشکسوت، به جای آن که روی توانمندی‌های فردی خود کار کنند، سعی در پایین کشیدن افرادی دارند که به واسطه سال‌ها تلاش، درس خواندن و عبور کردن از فیلترهای گزینشی متعدد در جایگاه هیأت علمی قرار گرفته‌اند. از سویی شخصیت‌های قلدر سخت خواهان تایید و تحسین دیگران هستند به خصوص اگر اطرافیان یا زیردستان شان قادر کمتری از آن‌ها داشته باشند. بیانات شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش نیز نشان از آن داشت که برخی از افراد بالادستی در دانشگاه و بعضی از مدیران گروه‌ها ظاهر بین بوده و بیش از اینکه خواهان شنیدن نقدها و مشکلات موجود در گروه باشند، تمایل دارند که از آن‌ها و عملکردشان همواره تعریف شود.

### پیشنهادات پژوهشی و کاربردی

مطالعه حاضر به طور خاص بر تجربه زیسته استادیاران جوان از قلدری سازمانی در دانشگاه گیلان متمرکر بود. پیشنهاد می‌گردد که مطالعات آینده به بررسی تجربه زیسته سایر استادیاران، مریبان و دانشجویان دکتری از قلدری سازمانی در دانشگاه‌های دیگر پردازد و بررسی شود که علاوه بر یافته‌های به دست آمده، چه عوامل دیگری در شکل گیری قلدری در دانشگاه‌ها نقش دارد. همچنین بررسی و مطالعه پیشینه موجود در زمینه قلدری سازمانی در آموزش عالی نشان داده است که محققان خارجی در چند سال اخیر، بر راهکارهای کاهش شیوع قلدری در دانشگاه‌ها تأکید کرده‌اند. پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات بعدی به این خلاء در ادبیات پژوهشی داخلی توجه ویژه‌ای شود. همچنین به اعضاء هیأت علمی دانشگاه و هر یک از کنشگران و ذی‌نفعان آموزش عالی که با پدیده قلدری در سطح گروه و در سطح دانشکده خود مواجه می‌شوند، پیشنهاد می‌شود که با ثبت شکایات رسمی و انتقال آن به کمیته‌های انصباطی، در متوقف شدن جریان قلدری توسط قلدر و یا گروه‌های قلدری همت گمارند.

### References

- Ahmad, S., Kalim, R., & Kaleem, A. (2017). Academics' perceptions of bullying at work: Insights from Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 204-220.
- Akbari Pourang, Mohammad, Samirapur. (1400). *Analyzing qualitative data with a phenomenological approach (based on the Claizion method)*. Birjand, Birjand University Press. [In Persian]
- Aranda, J. L. (2018). *Civility and bullying in higher education: Secrets in academia and the culture of incivility*. University of South Dakota.
- Armstrong, J. (2012). Faculty animosity: A contextual view. *Journal of Thought*, 47(2), 85-103.
- Brocksen, S. (2018). Do social workers eat their young? Lateral violence among female social work faculty. In *Annual Program Meeting, Council on Social Work Education, Orlando, FL*.
- Burger, C. (2022). School bullying is not a conflict: the interplay between conflict management styles, bullying victimization and psychological school adjustment. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 11809.

<sup>1</sup> Pelletier

<sup>2</sup> Wiedmer

- Cassell, M. A. (2011). Bullying in Academe: Prevalent, Significant, and Incessant. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(5), 33-44.
- Ciby, M., & Raya, R. P. (2014). Exploring victims' experiences of workplace bullying: A grounded theory approach. *Vikalpa*, 39(2), 69-82.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, John. (2007). *Qualitative survey and research design: choosing among five approaches (narrative research, phenomenology, grounded theory, ethnography, case study)*. Translated by Hossein Kazemi, Hassan Danaei Fard. (2014). Tehran: Ishraqi. [In Persian]
- D'Cruz, P., & Noronha, E. (2014). Workplace bullying in the context of organisational change: The significance of pluralism. *Industrial Relations Journal*, 45(1), 2-21.
- Dentith, A. M., Wright, R. R., & Coryell, J. (2015). Those mean girls and their friends: Bullying and mob rule in the academy. *Adult Learning*, 26(1), 28-34.
- Gardner, D., O'Driscoll, M., Cooper-Thomas, H. D., Roche, M., Bentley, T., Catley, B., ... & Trenberth, L. (2016). Predictors of workplace bullying and cyber-bullying in New Zealand. *International journal of environmental research and public health*, 13(5), 448.
- Hariri, Najla. (1390). *Principles and methods of qualitative research*. Tehran: Islamic Azad University, Department of Research Sciences. [In Persian]
- Heffernan, T., & Bosetti, L. (2021). Incivility: The new type of bullying in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 641-652.
- Hodgins, M., & Mannix McNamara, P. (2017). Bullying and incivility in higher education workplaces: Micropolitics and the abuse of power. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 12(3), 190-206.
- 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(1), 48-70.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2013). Bullying in higher education. *Workplace bullying in higher education*, 1-22.
- Khodavardi, Mohammad Mahdi, Garji, Mohammad Baqer, Nasiri, Majid, Rostgar, Abdul Ghani. (2019). Presenting a model of organizational bullying prevention priorities: comprehensive interpretive-structural approach. *Organizational Culture Management*, 18(3), 485-515. [In Persian]
- Lampman, C., Crew, E. C., Lowery, S. D., & Tompkins, K. (2016). Women faculty distressed: Descriptions and consequences of academic contrapower harassment. *NASPA Journal about women in higher education*, 9(2), 169-189.
- Lester, Jame. (2013). Workplace bullying in higher education. *first publish of Routledge, London and New York*.
- Lutgen-Sandvik, P. (2013). Serial bullying: How employee abuse starts, ends and restarts with new targets. *Adult bullying: A nasty piece of work*, 34-56.
- Mathisen, G. E., Einarsen, S., & Mykletun, R. (2011). The relationship between supervisor personality, supervisors' perceived stress and workplace bullying. *Journal of Business Ethics*, 99(4), 637-651.
- McClendon, J., Lane, S. R., & Flowers, T. D. (2021). Faculty-to-faculty incivility in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 100-112.
- Misawa, M. (2015). Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia: Theorizing three types of racist and homophobic bullying in adult and higher education. *Adult Learning*, 26(1), 6-13.
- Mohsenpour, Mohaddeseh (1390). Evaluation of qualitative data. *The journal of research committee of students at sabzevar university of medical sciences*, 16(2). 50-55. [In Persian]
- Moustakas, C. (1994). Modification of the Stevick-Colaizzi-Keen Method of Analysis of Phenomenological Data in. *Phenomenological Research Methods*.
- Namie, G., & Namie, R. (2009). *Bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Sourcebooks, Inc.

- Nik Pay, Iraj, Zandkarimi, Maryam. (2018). Examining the effect of authoritative leadership on organizational bullying with the mediating role of organizational culture. *Organizational Culture Management*, 17(2), 317-336. [In Persian]
- Oade, A. (2009). *Managing workplace bullying: How to identify, respond to and manage bullying behavior in the workplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patrick, A. M. (2016). *Faculty to faculty workplace bullying across disciplines in higher education: Effects on organizational trust and commitment* (Doctoral dissertation, William Carey University).
- Pauksztat, B., & Salin, D. (2020). Targets' social relationships as antecedents and consequences of workplace bullying: a social network perspective. *Frontiers in psychology*, 10, 3077.
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389.
- Racine, W. P. (2009). *A qualitative study of motivations and lived experiences: New venture creation of environmental entrepreneurs in Ohio* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Rashidi, Zahra. (1400). *Academic bullying*. Tehran, Institute of Research and Planning in Higher Education. [In Persian]
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at Work: An Integrated Model of Workplace Ostracism. *Journal of Management*, 39(1), 203-231.
- Saldana, Johnny. (2009). *A Coding Guide for Qualitative Researchers*. Translator: Givian, Abdullah. (2015). Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company. [In Persian]
- Salin, D. (2021). Workplace bullying and gender: An overview of empirical findings. *Dignity and inclusion at work*, 331-361.
- Salin, D., & Notelaers, G. (2017). The effect of exposure to bullying on turnover intentions: the role of perceived psychological contract violation and benevolent behaviour. *Work & stress*, 31(4), 355-374.
- Scott, S. (2018). A refreshing perspective on the Toxic University and Zombie Leadership.
- Sephvand, Reza, Arefnejad, Mohsen, Fathi Chegani, Fariborz, Sephond, Massoud. (2019). The relationship between organizational bullying and organizational silence with the mediating role of psychological contract failure. *Knowledge and research in applied psychology*, 20(2), 84-92. [In Persian]
- Sherratt, S. (2021). Workplace ostracism in academia. *Australian Universities Review*, 63(2), 35-43.
- Thomas, M. (2010). *Perceptions of bullying in a higher education institution: A case study* (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Twale, D. J., & De Luca, B. M. (2008). *Faculty incivility: The rise of the academic bully culture and what to do about it* (Vol. 128). John Wiley & Sons.
- Visvizi, A., Lytras, M. D., & Daniela, L. (2018). The future of innovation and technology in education: A case for restoring the role of the teacher as a mentor. In *The future of innovation and technology in education: Policies and practices for teaching and learning excellence* (pp. 1-8). Emerald Publishing Limited.
- Wiedmer, T. L. (2011). Workplace bullying: Costly and preventable. *Morality in Education*. 35-41.
- Zabrodska, K., & Kveton, P. (2013). Prevalence and forms of workplace bullying among university employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25(2), 89-108.
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European journal of work and organizational psychology*, 10(4), 497-522.

## Investigating the formation factors of organizational bullying in the university: the lived experience of young assistant professors of Guilani University<sup>1</sup>

Maedeh Shabani<sup>2</sup>

Sajjad Rezaei<sup>3</sup>

Ali Poursafar<sup>4</sup>

Iraj Shakerinia<sup>5</sup>

Received: 2023/12/19

Accepted: 2024/02/18

### Abstract

**Purpose:** University as an institution emerging from the heart of society and academics as its thinkers, have a key role in social developments. However, in universities, there are factors that have distanced the university from achieving its main goal and led to the occurrence of destructive psychological phenomena such as organizational bullying. For this purpose, the present study was conducted with the aim of answering the question of what are the experiences of young assistant professors about organizational bullying in the university and what factors lead to its formation in the university environment.

**Methodology:** The current research is of qualitative type and was done with interpretive phenomenology method. The research community consists of all the young assistant professors who are members of the faculty of Gilan University in 1401. Sampling of the current research was done with a purposeful and snowball method. After interviewing 16 men and 8 women, theoretical saturation was reached. The tool of this research was a semi-structured interview and the data was analyzed using Moustakas' multi-step method.

**Findings:** From the data analysis, 5 main themes related to the lived experience of young assistant professors from organizational bullying including being ignored, deprivation of facilities, rudeness, threats and imposition of double duties were obtained. Also, 5 main themes related to organizational bullying factors including individual factors and organizational factors were obtained. The main theme related to individual factors includes the personality characteristics of organizational bullies and the themes related to organizational factors include the weakness of the administrative system, organizational discrimination, distortion of laws and regulations, and inefficient management.

**Conclusion:** The results showed that many young assistant professors in their early years of service have experienced a type of vertical bullying from the top down, which usually includes being threatened, deprivation of research and administrative facilities and exploitation. Also, the lack of transparency in some laws and regulations, the weakness of the administrative system in the university and the discrimination in providing services and facilities to some professors have been the main reasons for the formation of bullying in the university.

**Keywords:** bullying, vertical bullying, organizational discrimination

<sup>1</sup> The present article is extracted from the master's thesis (date of defense 6/8/2023) of Maedeh Shabani, in the field of general psychology, entitled "Explaining the lived experience of young assistant professors of organizational bullying and its formation factors in the university", with the guidance of Dr. Sajjad Rezaei And the consultation of Dr. Ali Poursafar and Dr. Iraj Shakrinia is in the psychology department of Gilan University.

<sup>2</sup> Corresponding author: Master's student in psychology, general orientation, psychology department, faculty of literature and humanities, Gilan University, Rasht. Iran: maede1997.9@gmail.com

<sup>3</sup> Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Gilan University, Rasht. Iran: sajjad.rezaei@guilan.ac.ir

<sup>4</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Gilan University, Rasht. Iran: ali.poursafar@guilan.ac.ir

<sup>5</sup> Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Gilan University, Rasht. Iran: ali.poursafar@guilan.ac.ir