فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی هفتم، شماره‌ی ۳، زمستان ۹۷، صفحات ۱۱۵-۸۹

شناسایی چالش‌های توسعه‌ی اجتماعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران: واکاوی پدیده‌ی زورگویی

زهرا رشیدی[۱]

تاریخ دریافت:۱۳۹۷/۰۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های توسعه‌ی اجتماعی اعضای هیأت علمی به واکاوی پدیده‌ی زورگویی با توجه به بافت حاکم بر نهاد دانشگاه در ایران پرداخت. چارچوب مد نظر رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ی مبنایی(با نگاه سیستمی اشتراوس و کوربین[۲]) صورت گرفت. برای جمع آوری داده‌ها از اطلاع‌رسان‌ها، مصاحبه‌های عمیق و غیر رسمی استفاده شد و انتخاب اطلاع‌رسان‌های پژوهش(۳۲ عضو هیأت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران) به صورت هدف‌مند و با استفاده از راهبردهای نمونه‌گزینی با حداکثر تنوع صورت پذیرفت. تم‌های به‌دست‌آمده در چند مرحله از طریق راهبردهای بازبینی اعضاء و چندسویه‌سازی منابع از حیث باورپذیری مورد تعدیل قرار گرفت. تحلیل داده‌های حاصل در سه مرحله‌ی کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت پذیرفت. بر اساس یافته‌ها،پدیده زورگویی در بافت مورد مطالعه دارای ابعاد کلامی، جسمانی و اجتماعی است. این پدیده به دلیل شرایط سازمانی و فردی ظهور یافته و منجر به واکنش‌هایی چون اجتناب، تقابل شده است. این واکنش‌ها تحت تأثیر پاسخ مسئولان، تاب‌آوری و باورهای رایج(شرایط مداخله‌گر)، ساختارو فرهنگ دانشگاهی(شرایط زمینه‌ای) بروز پیدا کرده و منجر به آسیب‌پذیری شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: توسعه‌ی اجتماعی، اعضای هیأت علمی، آموزش عالی ایران، زورگویی.

[۱] استادیار برنامه‌ریزی درسی، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران z.rashidi@irphe.ir

[2] Strauss & Corbin

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

مقدمه

موضوع توسعه‌ی اجتماعی اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در سال‌های اخیر مورد بحث بسیاری از صاحب‌نظران عرصه‌ی آموزش و پژوهش بوده است. مسأله این است که در شرایط کنونی ایران، توسعه‌ی هیأت علمی به آموزش کارکنان و بهسازی نیروی انسانی تقلیل داده می‌شود. اما توسعه‌ی هیأت علمی در آن پیرنگ تاریخی خود و در آن زمینه‌ایی که دانشگاه و هیأت علمی از آن برخاسته است، توسعه‌ی انسان دانشگاهی است. توسعه‌ای که بر اهمیت عاملان ، کنش‌گران و چالش‌های آن‌ها تأکید دارد و دانشگاه را میدانی، برای عمل کنش‌گران در آن چالش و تعارض‌ها می‌داند(فراستخواه،۱۳۹۰). استفاده‌ی صحیح و مؤثر از تعارض موجب بهبود عمل‌کرد و استفاده‌ی غیر مؤثر از آن، موجب کاهش عمل‌کرد و فراهم‌کردن محیطی مناسب برای رشد فرهنگ پدیده‌ی اجتماعی زورگویی است. زورگویی مفهومی جدید است نه به سبب آن که تا کنون اتفاق نیفتاده است، بلکه به آن سبب که طبیعت انسان با اعتراف سازگاری ندارد. این پدیده به صورت پنهان حجابی بر سر راه توسعه‌ی اجتماعی اعضای هیأت علمی است(کینگ و پیوترویسکی[1]،۲۰۱۵).

زورگویی در محل کار بسان گونه‌ای از خشونت درون‌فردی است که در روابط میان‌فردی خود را نشان می‌دهد. ویژگی آن تکرار در دفعات گوناگون به طور منظم(هفتگی) و بیش از یک دوره از زمان(حداقل شش ماه) است. این رفتار به شیوه‌ها و شکل‌های گوناگون بروز می‌کند؛ به‌طوری که می‌تواند از نوع کلامی، تهدید و ارعاب، کم و کوچک‌انگاشتن عمل‌کرد کاری، محرومیت، به حاشیه راندن ، حذف اجتماعی، تأثیر منفی بر وظایف کاری و یا افزایش حجم کار فرد باشد(اینارسن[2]وهمکاران، ۲۰۰۳وولستر[3]،۲۰۰۳). نکته‌ی مهم در این امر آن است که کار و فعالیت در نهادهای آموزش عالی با دیگر محیط‌های کاری متفاوت است. آموزش عالی فعالیتی فوق‌العاده پیچیده است. زندگی دانشگاه و مسایل آن به هیچ وجه قابل مقایسه با عملکرد بسیاری از سازمان‌های تولیدی و خدماتی دیگر نیست. حرفه‌ی دانشگاهی سراسر مشحون از ابهام و عدم قطعیت و پیچیدگی است(فراستخواه،۱۳۹۱). ویژگی‌های خاص نهادهای آموزش عالی به سان محیط‌های کاری، اهمیت درک کنش‌های نقش‌آفرینان را در چنین محیط‌هایی برجسته می‌کند.

1 King& Piotrowski
2 Einarsen
3 Lester

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

یافته‌های پژوهشی بیان‌گر آن است که زورگویی در محیط کار ارتباط مستقیمی با عمل‌کرد (اینارسن،۲۰۰۰؛بارلینگ[1] و همکاران،۲۰۰۱؛ گابریل جورجی[2] ،۲۰۱۲و هولیز[3]،۲۰۱۵) و نگه‌داشت کارکنان(سالموند[4] و سوفیلد[5]،۲۰۰۳؛ نگالونگو[6]،۲۰۱۵) داشته و دانشگاه‌ها از جمله گروه‌های هدف مورد بررسی در این زمینه هستند(لایمن،۱۹۹۶). از سوی دیگر، رفتارهای پرخاش‌گرانه و دور از ادب که از دانش‌جویان و اعضای هیأت علمی در فضای دانشگاهی رخ می‌دهد(براکتون[7]و بایر[8]، ۲۰۰٤)، نوع کیفیت روابط بین فردی‌مانند روابط همکاران که عامل مهمی در پایداری اعضا هیأت علمی به شمار می‌رود (نورمن[9]و همکاران[10]، ۲۰۰٦) و هم‌چنین پیشینه‌ی پژوهش گسترده‌ای در مورد کشمش و سوء مدیریت در آموزش عالی، موقعیت‌های ساختاری و بین‌فردی را برای اختلاف و امکان دشمنی در چنین محیط‌های برجسته‌تر می‌کند(کامرون[11]و همکاران،۲۰۰۵؛ ایوبن[12]ولی[13]، ۲۰۰٦). بنابراین مروری بر ادبیات موضوع نشان می‌دهد که زورگویی به مفهوم و چالشی جدی در آموزش عالی جهان بدل شده است. اما واقعیت آن است که تا کنون پژوهش مرتبطی با این مفهوم در سطح کشور ایران انجام نگرفته و تنها یافته‌های جانبی برخی پژوهش‌ها می‌تواند چراغ راهی در این مسیر باشد. به عنوان مثال شیربگی و همکاران(۱۳۹٤) بیان می‌کنند که اعضای هیأت علمی جدید در بدو استخدام در معرض مؤلفه‌هایی مانند تنش و اضطراب، تجارب ناخوشایند، عدم پذیرش همکاران و دلهره‌آوربودن تدریس قرار می‌گیرند. از سوی دیگر قاسمی و صالحی(۱۳۹٦) اشاره به موانع و چالش‌هایی در جهت رشد و بالندگی اعضای هیأت علمی جدیدالورود دارند که همگی این مؤلفه‌ها، خود در تعریف مفهوم زورگویی نیز جای گرفته و بروز این پدیده را در آموزش عالی ایران هشدار می‌دهند؛ و از آن‌جا که مبتنی بر یافته‌های پژوهش‌های گوناگون، زورگویی در محیط کار با عمل‌کرد سازمانی، نگه‌داشت کارکنان(اینارسن،۲۰۰۰؛

[1] Barling
[2] Gabriele Giorgi
[3] Hollis
[4] Salmond
[5] Sofield
[6] Ngalellongo
[7] Braxton
[8] Bayer
[9] Norman
[10] Huston
[11] Cameron
[12] Euben
[13] Lee

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

بارلینگ[1] و همکاران، ۲۰۰۱ و فاکس[2]،۲۰۱۰) رضایت شغلی(ستوده اصل و همکاران،۱۳۹۱)، احساس درهم‌آمیختگی در سازمان، فرسودگی شغلی(نورشاهی،۱۳۹۵) و عواملی از این دست ارتباط مستقیم و جدی دارد؛ بنابراین توجه به این پدیده اهمیت بیش از بیش پیدا می‌کند؛ لذا ضروری به نظر می‌رسد که بافت آموزش عالی ایران از این چشم‌انداز مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، محقق با طراحی پژوهشی از نوع کیفی در بستر آموزش عالی ایران با تمرکز بر رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های منتخب، آن‌ها را به عنوان گروه هدف انتخاب کرده و تلاش دارد تا این مفهوم را از دید آنها و مبتنی بر بافت از این باب که آیا از نظر اعضای هیأت علمی و مبتنی بر تجارب آن‌ها چنین پدیده‌ایی در حال رخ دادن است یا خیر و اگر پاسخ مثبت باشد مؤلفه‌های این پدیده در بافت ایرانی آن چگونه است؟

پیشینه‌ی پژوهش

نگاهی به پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که پدیده‌ی زورگویی در نهادهای دانشگاهی در ایران مطالعه نشده است و یا مطالعات انجام‌شده در این زمینه در دسترس عموم نبوده است. این شکاف پژوهشی خود مهر تأییدی بر ضرورت مطالعه‌ی این پدیده در بافت دانشگاه‌های ایرانی است. در عرصه‌ی بین‌المللی، تیلور[3](۲۰۱۲) در مطالعه‌ی خود با عنوان «زورگویی در آموزش عالی: بررسی تجربه‌ی اعضای هیأت علمی» به مطالعه‌ی زورگویی در مجموعه‌ی دانشگاهی به عنوان محل کار می‌پردازد. برای این منظور به طور خاص ارتباط میان وضعیت شغلی(استخدامی) اعضای هیأت علمی را با زورگویی و نارضایتی شغلی آنان را مورد آزمون قرار داده است. نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه‌ی تیلور حاکی از آن است که اعضای هیأت علمی رسمی، با میزان مورد زورگویی قرار گرفتن و یا شاهد زورگویی بودن ارتباط ندارند. این در حالی است که وضعیت شغلی اعضای هیأت علمی(رسمی و غیررسمی) با شمار(فراوانی) رفتارهای قلدرمآبانه که از سوی اعضای هیأت علمی تجربه شده است، ارتباط دارد. هم‌چنین بیان می‌کند که آن دسته از اعضای هیأت علمی که وضعیت شغلی پایداری ندارند(غیررسمی) نسبت به دیگر اعضای هیأت علمی، به طور قابل ملاحظه‌ای در معرض رفتارهای قلدرمآبانه قرار می‌گیرند. از دیگر نتایج به‌دست‌آمده در

[1] Barling
[2] Fox
[3] Taylor

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

این مطالعه، ارتباط وضعیت شغلی اعضای هیأت علمی با نارضایتی شغلی است. به‌طوری که احتمال خروج اعضای هیأت علمی رسمی که مورد زورگویی قرار گرفته‌اند، از دانشگاه نسبت به اعضای هیأت علمی غیررسمی کم‌تر است. نگالونگو[1](۲۰۱۵)، بر نمونه کارکنان دانشگاهی با رویکرد کیفی و روش پژوهش گراندد تئوری و مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته، پژوهشی در ایتالیا انجام داد و یافت که زورگویی پدیده‌ای چند بعدی، نسبی و بسیـار وابستـه به زیست‌بوم است. هم‌چنین یافته‌ها نشان می‌دهند که این پدیده رفتاری منفی است که آثار منفی بر کارایی و اثربخشی سازمانی، سازگاری فیزیکی، توان فکری، تعادل احساسات، توازن زندگی خانوادگی، عزت نفس، اعتماد به نفس افراد دارد. هولیز [2](۲۰۱۵) در پژوهش کمّی خود و بهره‌گیـری از ۳۵ پرسـش محقق‌ساخته، پدیده‌ی زورگویی و ارتباط آن را با تعهد سازمانی در میان دانشگاه‌ها و کالج‌های چهارساله(دولتی و خصوصی) شامل امور اداری، امور دانشجویی، امور مالی، اعضای هیأت علمی دانشکده‌ها مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان وجود رفتارهای زورگویی را در دانشگاه تأیید کرده‌اند و باور دارند که این پدیده مستقیماً بر تعهد کاری و هم‌چنین بازده‌ی مالی دانشگاه اثر دارد.

چارچوب نظری پژوهش

نگاهی به سیر تاریخی نتایج مطالعات انجام‌شده پیرامون پدیده‌ی زورگویی در دانشگاه‌ها و محیط‌های علمی نشان می‌دهد که طی سال‌ها این پدیده در میان اجتماعات علمی گسترش یافته است و به نظر می‌رسد دانشگاهیان(مدیران، اعضای هیأت علمی و کارکنان) از دامنه‌ی گسترش این پدیده در محیط کاری خود آگاه نیستند. این در حالی است که پدیده‌ی زورگویی در میان گروه های کاری مختلف دانشگاهی بروز می‌کند و می‌تواند اثرات متفاوتی نیز بر عملکرد دانشگاه داشته باشد. از آن‌جا که اعضای هیأت علمی نقش محوری در فعالیت‌ها و اداره‌ی دانشگاه دارند، بروز پدیده‌ی زورگویی در میان این گروه به میزان قابل ملاحظه‌ای بر ساختار سازمانی دانشگاه اثر نامطلوب خواهد داشت؛ اما نقطه‌ی تاریک‌تر گسترش زورگویی در دانشگاه و به ویژه در میان این گروه کاری، تحت تأثیر قراردادن ارزش‌ها است که با رفتارهای سازمانی در ارتباط است(کاسل[3]،

[1] Ngalellongo
[2] Hollis
[3] Cassell

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

۲۰۱۱؛ لوتگ.سندویک[1]و سایفر[2]، ۲۰۱۰؛ لینستد و همکاران[3]، ۲۰۱٤). در کنار آسیب‌هایی که این پدیده به ارزش‌های دانشگاه وارد می‌کند، بروز و گسترش آن، خسارات مالی نیز برای دانشگاه به همراه خواهد داشت؛ چراکه همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، این پدیده تأثیرات عمیقی بر عملکرد آموزشی و پژوهشی داشته و بهره‌وری دانشگاه را تضعیف می‌کند(هولیز[4]،۲۰۱۵). چارچوب نظریه‌ای که این پژوهش حمایت می‌کند، دو نظریه‌ی قدرت و تاب‌آوری است. کسب قدرت نفوذ مخرب، می‌تواند سبب شکل‌گیری زورگویی در محیط کار شود. از آن‌جا که ویژگی نظریه‌های قدرت در بافت دانشگاه نیز صادق است، رابطه‌ی میان قدرت و زورگویی اصلی‌ترین بخش ادبیات پژوهش است. از سویی، نظریه‌ی تاب‌آوری به این موضوع می‌پردازند که چگونه برخی از اعضای هیأت علمی که دچار این پدیده در محیط کار شده‌اند، می‌توانند با وجود درگیرهای طولانی‌مدت و میزان استرس بالای ناشی از این پدیده، خود را با محیط سازگار کنند و در چنین شرایطی به فعالیت خود ادامه دهند؛ در حالی که برخی دیگر از اعضای هیأت علمی تمایل دارند تا در برابر اثرات نامطلوب زورگویی تسلیم شوند. در این میان، لازم به ذکر است که ارائه‌ی یک بررسی جامع در مورد تمامی ابعاد نظریه‌ی تاب‌آوری از اهداف این مطالعه نیست؛ بلکه هدف از بررسی این نظریه، تمرکز بر سیستم‌های حمایتی است که قادرند سازگاری‌های موفق را پیش‌بینی کنند که این سازگاری منجر به افزایش استراتژی‌های مقابله‌ای می‌شود.

روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش نظریه‌ی مبنایی صورت گرفته است. نظریه‌ی مبنایی نوعی رویه‌ی نظام‌مند و کیفی برای تولید نظریه‌هایی است که به تبیین فرآیند شکل‌گیری رویدادها، فعالیت‌ها، کنش‌ها و تعاملات در طی زمان می‌پردازند. این روش هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نظریه‌های موجود قادر به تبیین مسأله‌های موجود یا جامعه‌ای خاص نباشند(کرسول، ۲۰۱۱). به عبارتی، در نظریه‌ی زمینه‌ای گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه‌ی نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند و پژوهش‌گر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن

[1] Lutgen.Sandvik
[2] sypher
[3] linstead
[4] Hollis

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

دارد شروع نمی‌کند؛ بلکه کار را در عرصه‌ی واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گردآوری می‌کند، پدیدار شود(استراوس و کوربین،۲۰۱۳). روش نظریه‌ی مبنایی دارای سه طرح عمده می‌باشد که عبارتند از طرح نظام‌مند، طرح روئیدنی، طرح ساختن‌گرایانه(کرسول،۲۰۱۱). در این پژوهش از طرح نظام‌مند برای مطالعه‌ی پدیده‌ی زورگویی در روابط اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران استفاده شده است. این طرح که در سال ۱۹۹۰ توسط اشتراوس و کوربین پایه‌گذاری شد بر تدوین یک تصویر عینی از نظریه در قالب ٦ مؤلفه‌ی اصلی تأکید می‌ورزد: شرایط علّی، بافت، مقوله‌محوری، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها. این نظریه‌ی ٦ بعدی حاصل کدگذاری داده‌ها در سه مرحله‌ی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی می‌باشد(فراستخواه، ۱۹٦:۱۳۹٦) که در این پژوهش نیز مبنا قرار گرفته است. برای تعیین تعداد مشارکت‌کنندگان، اگرچه از مفهوم اشباع یا تکرار(لینکلن و گوبا،۱۹۸۵) استفاده می‌شود، به دلیل تأثیر سایر عوامل تکیه‌ی صرف بر رسیدن به اشباع امکان دارد که همیشه با توجه به الزامات زمان و منابع عملی و واقع‌بینانه نباشد(سیدمن،۲۰۰٦). بنابراین، برخی از روش‌شناسان درباره‌ی تعیین تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش کیفی توصیه‌هایی کرده‌اند(ماسن،۲۰۱۰). با بررسی ٥٦۰ پایان‌نامه‌ی دکتری به این نتیجه رسید که متداول‌ترین تعداد در این پژوهش‌ها ۲۰ تا ۳۰ مورد است. برای جمع‌آوری داده‌ها از اطلاع‌رسان‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و غیر رسمی استفاده شد. اطلاع‌رسان‌های پژوهش شامل ۳۲ (۱۸مرد،۱٤زن) عضو هیأت علمی از متخصصان رشته‌ی علوم تربیتی و فنی (٥استاد«٤مرد،۱زن»، ۸ دانشیار«٦مرد،۲زن»، ۱۹استادیار«۸ مرد،۱۱زن») دانشگاه‌های جامع[1] دولتی استان تهران(تهران، بهشتی، خوارزمی و الزهرا) بر اساس تفاوت ماهیت انتخاب شدند. از سوی دیگر پژوهش‌هایی که تا کنون در سطح جهان انجام شده است مانند لایمن[2]، بورک وست[3]، وستوس[4]که پیش از این به آن‌ها اشاره شده است، نشان می‌دهد که عوامل مختلفی مانند جنسیت، رتبه‌ی دانشگاهی و وضعیت اشتغال در شکل‌گیری پدیده‌ی سایش تأثیر دارند. از این رو پژوهش‌گر برای این که این عوامل اثبات‌شده در پژوهش‌های پیشین از نظر دور نماند، تلاش می‌کند تا آن‌ها را در انتخاب مشارکت‌کننده‌ی مورد

[1] دانشگاهی که در حوزه های مختلف علمی به آموزش و پژوهش می‌پردازد.

[2] Leymann
[3] Bjorkqvist
[4] Westhues

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

توجه قرار داده و مشارکت‌کنندگان را بر این اساس انتخاب نماید. بنابراین راهبرد نمونه‌گیری در این پژوهش را می‌توان "نمونه گیری با حداکثر تنوع" دانست. انتخاب اطلاع‌رسان‌ها در حین پژوهش بر مبنای کمکی بود که می‌توانستند در تولید نظریه داشته باشند. به همین دلیل راهبرد دیگر نمونه‌گیری را در این پژوهش می‌توان" نمونه‌گیری نظریه‌ای" دانست. اشباع داده‌ها به‌طور کامل و با اطمینان بالا در اطلاع‌رسان ۲۱ حاصل شد. به منظور حصول اطمینان از باورپذیری نتایج، نظریه‌ی تولید شده بر مبنای روش بازبینی اعضاء در چندین مرحله در اختیار اطلاع‌رسان‌ها قرار گرفته و تعدیل و اصلاح شد. هم‌چنین از راهبرد چندسویه‌سازی به منظور جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف و کسب تصویری واقعی‌تر استفاده شد و تحلیل موارد منفی نیز برای اعتباریابی نظریه به‌طور مستمر مورد استفاده قرار گرفت. افزون بر این، به منظور تأمین معیار اعتمادپذیری، فرآیند تحلیل داده‌ها تا شکل‌گیری نظریه تا حد ممکن توصیف شده است. برای تحقق معیار انتقال‌پذیری نیز بافت پژوهش توضیح داده شده است.

یافته‌های پژوهش

در مرحله‌ی اول کدگذاری باز که به صورت خط به خط کدگذاری انجام شد، حدود ۷۶۰ کد اولیه‌ی مفید استخراج شد که پس از ترکیب و حذف کدهای تکراری با فضای مفهومی مشابه، به ۳۱۰ کد مفهومی کاهش یافت. کدها پس از بررسی و مقایسه‌ی مکرر به ۵۳ کد باز و ۱۵ کد محوری که در مدل پارادایمی آمده است، کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، مرحله‌ی کدگذاری محوری انجام شد و مقولات به‌دست‌آمده در سه محور عمده‌ی شرایط(علّی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها جای‌گذاری شد. در مرحله‌ی نهایی کدگذاری؛ یعنی کدگذاری گزینشی مقوله هسته‌ای پژوهش ارائه شده است(جدول ۱).

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

جدول۱- مراحل سه‌گانه کدگذاری داده‌ها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
عوامل علّی	قوانین و زیر ساخت‌ها	- ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع رسانی - کمبود فضاو تجهیزات لازم - نقض قوانین بالا دستی
	فرهنگ سازمانی	- خودمحوری شدید - ضعف در دگرپذیری وکارگروهی - بی اعتمادی اعضای هیات علمی به مدیران - کژکارکردی فرایند شکایات
	ویژگی‌های شخصیتی فرد زورگو	- حسادت - رقابت
شرایط زمینه‌ای	ساختار حاکم دانشگاهی	- متمرکز - تهدید کننده - حاکمیت ساختار سلسله مراتبی - سلبی - شفاف نبودن - عدم وضوح سیاست‌گذاری
	ویژگی‌های بافت دانشگاهی	- ابهام - عدم قطعیت - پیچیدگی - دخالت نهادهای غیر دانشگاهی - مدیران سیاسی - فضای امنیتی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

عوامل مداخله‌گر	پاسخ‌گویی مسئولان	- نبود نقش دیده‌بان و متعادل کننده - همدستی و بی تفاوتی - مشروعیت رفتارهای زورگویی
	تاب‌آوی	- حمایت عاطفی خانواده - جابجایی - ایمان قوی به قدرت الهی
	باور رایج	- اجتناب ناپذیری
پدیده	مفهوم زورگویی	- هدفمند- برنامه‌ریزی‌شده- پیچیده - آشکار پنهان - مخرب - آسیب‌زننده - سوء استفاده از قدرت - رفتار بازتولید شونده ، آموختنی - وابسته به بافت و ساخت‌های اجتماعی - پدیده‌ایی اجتماعی- روانشناسکد باز
راهبرد	اجتناب	- مرخصی بدون حقوق - رفتن به فرصت مطالعاتی- (بهره‌وری) - تغییر شغل
	تقابل	- ثبت شکایت - ماندن در سیستم - دفاع از دیگران
پیامد	آسیب شغلی	- از دست دادن موقعیت شغلی و پست سازمانی - کاهش تعهد کاری - سکوت سازمانی - ناامنی شغلی - فرسودگی شغلی - کاهش عملکرد و رضایت شغلی فرد و سازمان
	آسیب فردی	- آسیب جسمانی (تنگی نفس، سردرد، تپش قلب ، ام اس، بیماریهای جسمی) - آسیب روانی (افسردگی ، بی انگیزگی، سستی ، بی حوصلگی، استرس، سرخوردگی)
	آسیب اجتماعی	- جدایی (همسر، دوستان ،خانواده) - انزوا - انتقام
	آسیب اقتصادی	- مشکل در تامین معاش

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

شرایط علّی: شرایط علّی علل و موجبات اصلی است که پدیده‌ی مورد اکتشاف(زورگویی) از آن‌ها ناشی می‌شود(فراستخواه،۱۳۹٦:۱۰۰). از جمله شرایط علّی تأثیرگذار بر فرآیند زورگویی در روابط اعضای هیأت علمی، ضعف موجود در قوانین و زیرساخت‌ها، ضعف فرهنگ سازمانی، تبعیض سازمانی، ناکارآمدی مدیران و ویژگی‌های شخصیتی فردی است.

در زمینه‌ی ضعف موجود در قوانین و زیرساخت‌ها، مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ٤ اشاره به این موضوع دارد که "قوانین دانشگاه در هر موردی به‌خصوص در ارزیابی مقالات، پروژه‌ها، امور آموزشی و پژوهشی برای ارتقا، کاملاً غیرشفاف است و هیچ اطلاع‌رسانی در این زمینه نمی‌شود." هم‌چنین مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۹ در راستای این موضوع اشاره کرد "من و همکارم که هر دو نیروی جدیدیم تا مدت‌ها در اتاق گروه مستقر بودیم و فضایی برای ما دیده نشده بود. در آخر هم یک اتاق نامناسب که کاملاً تحقیرآمیز بود در اختیار ما قرار دادند." در ارتباط با ضعف فرهنگ سازمانی، مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۳ به این نکته اشاره کرد: "آن چیزی که من را آزرده کرده این است که دگرپذیری در سازمان ما کم است و این دقیقاً با فرهنگ سازمانی من در ارتباط می‌باشد. این که من نمی‌توانم بپذیرم یک آدمی در کنار من کار کند که شاید در بعضی زمینه‌ها بهتر باشد." به عقیده‌ی مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۲: "بدترین اتفاقی که در گروه می‌افتد، تبعیض، یعنی یا با مایی یا با ما نیستی و در ازای موقعیت برابر، نابرابری اجتماعی شکل می‌گیرد و ما اصلاً در هیچ دسته‌بندی قرار نمی‌گیریم. اگر قرار باشد پستی در نظر گرفته شود، قطعاً شامل حال (گروه که با ما نیستی) نمی‌شود و این یعنی تبعیض." نظر مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۳۰ در ارتباط با ناکارآمدی مدیران به این صورت است که "مدیران در پوزیشن‌های مختلف عمل‌کرد مختلفی دارند. ممکن است مدیری در پوزیشن تخصصی خودش بسیار خوب باشد؛ اما در موقعیتی قرار بگیرد که پوزیشن درستش نیست و ناکارآمد باشد. انتخاب مدیریت چون براساس مدلی و شایستگی نیست پس خطا هم زیاد دارد." در ارتباط با عوامل فردی مشارکت‌کننده‌ها به دو ویژگی مهم شخصیتی عامل زورگویی(حسادت و رقابت) اشاره کردند. مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ١٤ این چنین بیان کرد "من بر پروژه‌ای کار می‌کردم که خروجی‌اش چندین کتاب مجلّد بود که داوری و مراحل انتشار را طی کرده بود. جرأت نداشتم این‌ها را در رزومه‌ام بگذارم با این‌که یک سال از چاپش می‌گذشت، می‌ترسیدم همکارها ببینند و حسادتشان بیش‌تر بشود و بیش‌تر اذیت کنند. اذیت‌کردنشان این بود که طعنه می‌زدند و جلوی کار را می‌گرفتند." در همین زمینه مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷ افزود "در سال‌های اول در محل کارم به‌شدت مورد حسادت همکاران قرار گرفتم. آن‌ها به یک رقابت

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

ناسالم و ناعادلانه که ریشه در حسادت داشت، یعنی پیشرفت خودشان در سایه‌ی حذف رقیب پرداختند. به حدی فضا را بر من تنگ و سخت کردند که این امر باعث شد من مدت‌ها در جلسات گروه به‌دلیل عدم اعتماد بنفس کافی نمی‌توانستم حرف بزنم. می‌خواستم پروپوزال دانشجویم را توضیح بدهم نفسم می‌گرفت."

شرایط زمینه‌ای: شرایطی که موجبّات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده‌ی اصلی تأثیر می‌گذارند(فراستخواه،۱۳۹٦:۱۰۰). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به دو مقوله‌ی ساختار حاکم بر دانشگاه و ویژگی‌های خاص این بافت اشاره کردند.

در زمینه‌ی ساختار حاکم بر دانشگاه مشارکت‌کننده‌ها به متمرکز، تهدیدکننده، سلسله‌مراتبی، شفاف‌نبودن، عدم وضوح سیاست‌گذاری و رویکرد حاکمیت؛ هم‌چنین به ویژگی‌های خاص بافت دانشگاه مانند پیچیدگی، ابهام، عدم قطعیت، دخالت سایر نهادهای غیر دانشگاهی اشاره کردند. مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ٢٤ این چنین بیان کرد: "این رفتارها بحث بالا به پایین و مشکل ساختاری و بحث قانون‌گذاری‌های دانشگاهی که یک‌سری آن بر می‌گردد به آیین‌نامه‌ی وزارت علوم. شما شب می‌خوابی صبح بلند می‌شوی سرفصل‌هایی از دروس ارشد که سه سال برای آن‌ها زحمت کشیدی و کتاب داری می‌نویسی حذف شده؛ وقتی جویای ماجرا می‌شوی، یک تیمی برای خودشان تصمیم گرفتند". مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸ در ارتباط با ساختار سلسله‌مراتبی اشاره به این موضوع داشت: "تجربه‌ی تلخ بیش‌تر از جای‌گاه نابرابر یک استاد جدید در برابر یک ساختار دانشگاهی جا افتاده است. شما موقعی که می‌خواهید استخدام بشوید طبیعتاً یک جایگاه نابرابری دارید و طبیعتاً باید در جهت کسب رضایت کسانی که قدیمی‌تر هستند گام بردارید. استادهایی که قدیمی‌تر هستند این را خیلی خوب می‌دانند و قاعده‌ی بازی را در این زمینه‌ی ناعادلانه رعایت می‌کنند." و نیز افزود: "در ابتدای شروع کار ما نمی‌دانستیم که استاد راهنما و مشاور از یک سهم برابر برخوردار نیستند و سهم مشاور به مراتب بسیار پایین‌تر است. استادهای قدیمی‌تر لطف می‌کردند پایان‌نامه‌هایی که راهنما بودند ما را مشاور می‌کردند به شیوه‌ی نرم و آکادمیک در قالب مشاور همه کاری را انجام می‌دادی و استاد راهنما بدون این‌که این پایان‌نامه را بخواند، کل کار بر سر یک استاد جوان بود." در همین راستا مشارکت‌کننده‌ی ۲۱ بیان کرد "استادهای قدیمی‌تر ثبات استخدامی دارند و براساس آن فکر می‌کنند. هر جور بخواهند می‌توانند رفتار کنند. مثلاً شما فرض کن ما استادی داریم که این استاد چندین ترم ارزیابی‌اش پایین شده، اما کماکان اون درسو سرقفلی خودش می‌داند و اصلاً هیچ اتفاقی برایش نمی‌افتد، اما در کنار اون یک استاد جدیدتر اگر نمره‌ی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

ارزیابیش از یک حدی پایین‌تر بیاد، این را دقیقاً تو چشمش و وارد فاز حاشیه می‌کنند، متأسفانه سیستم شفاف نیست." مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۶ از این منظر به بررسی پرداخت که ساختار حاکم در دانشگاه‌ها به جای این‌که حمایت‌کننده باشد، تهدیدکننده است. "مشکلات نهاد آموزش عالی در ایران خیلی پیچیده است. اولاً که هیچ ساختاری حمایتی وجود ندارد. به‌ویژه برای اساتید تازه‌کار. ساختارهای حاکم تهدیدکننده هستند. این تهدید از چندجا حس می‌شود . از یک سو از طرف دانش‌جو و من همیشه باید مواظب باشم که نقد تو کلاس نباشد و زمینه‌اش به وجود نیاید. اونم برای کلاسی که آموزشی و علوم اجتماعی است. چون یک سری از دانش‌جوها می‌روند و گزارش‌های نادرست می‌دهند. یه تهدید از طرف سازمان‌های نظارتی داریم مثل حراست و غیره که مدام شما را رصد می‌کنند. چه لباسی پوشیدی چه لباسی نپوشیدی چی گفتی چی نگفتی. یه تهدید اساسی هم از طرف اساتید قدیمی‌تر داریم." به عقیده‌ی مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۳: "این پدیده به خودی خود پیچیده نیست وقتی فردی در یک الگوی رفتاری بلندمدت دائماً با نقل قول کذبی از جانب فرد دیگری شما را آزرده می‌کند به همین راحتی زورگویی شکل گرفته است. اما همین پدیده از آن‌جا که وابسته به بافت هست وقتی در بافتی مثل دانشگاه که از یک طرف ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی و از طرف دیگر ساختار حاکم و فرهنگ دانشگاهی آن به گونه‌ای است که دانشگاه را بستری برای شکل‌گیری تضادها و تناقضات آماده می‌کند، غالباً این گونه پدیده‌ها هم پیچیده و پنهان بروز می‌کنند." در زمینه‌ی وضوح سیاست‌گذاری و رویکرد موجود، مشارکت-کننده‌ی شماره‌ی ۱ چنین بیان داشت: "جهت‌گیری و سیاست‌های حاکم بر وزارت علوم و دانشگاه‌ها در این زمینه روشن نیست. حرفم به دانشگاه و وزات علوم این است که ماها مگر سرمایه‌های انسانی این کشور نیستیم. خدا وکیلی من اونی که ٤ سال پیش اومدم این نیستماااا درب و داغونـم تازه ٤ سـال گذشـته تو این ٤ سال کلی فرسـودگی شغلـی با خودم دارم، کلی دل‌سردی از محیط کارم دارم و این همه حجم فشار، همه‌ی ما را مریض کرده تازه من سالم‌ترین هستم."

شرایط مداخله‌گر: تأثیر موجبّات علّی و زمینه‌ای خاص، با چه عوامل عمومی محیطی تعدیل می‌شود(فراستخواه،۱۳۹٦:۱۰۰). شرایط مداخله‌ای، واکنشی است که مسئولان دانشگاه به دریافت گزارش‌های بروز این پدیده در میان اعضای هیأت علمی از خود نشان می‌دهند. بیش‌تر مشارکت‌کنندگان در این مطالعه باور دارند که مسئولان دانشگاه یا با عاملان این پدیده هم‌دست بوده و یا نسبت به این پدیده بی‌تفاوت و بی‌مسئولیت هستند. مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۳ این

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

گونه روایت می‌کند: "معاون دانشگاه فردی ضعیف و بی‌اراده است که رفتارهای عامل زورگویی(معاون دانشکده) را می‌پسندید. چراکه او ظاهراً دانشکده را سازمان‌دهی کرده و اعضای هیأت علمی را کنترل می‌کرد." یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان(شماره‌ی ۱۸) می‌گوید: "انتظار می‌رفت که معاون دانشگاه نقش دیده‌بان و متعادل‌کننده شرایط را بازی کند. اما او در این کار موفق نبود. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه‌ی آموزش و پرورش نشان می‌دهد که اگر دانش‌آموزی در یک سال تحصیلی معلم خوبی نداشته باشد آسیب واردشده قابل اصلاح است. اما اگر در دو سال پیاپی معلم بدی داشته باشد، آسیب آن جبران ناپذیر و دایمی است. به نظر من این در مورد مسئولیت‌های دانشگاهی نیز صدق می‌کند. دو سطح از مدیران در سلسله‌مراتب بالا و عمل‌کرد و رفتار ناصحیح آن‌ها برای کل سازمان کافی است." مطالعه‌ی شیوه‌ی رویارویی و مقابله‌ی اعضای هیأت علمی با رفتارهای زورگویی در هنگام وقوع، دومین شرط مداخله‌ای "تاب‌آوری" را توصیف می‌کند. یکی از استادان(مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۲) که برای کمک به قربانیان زورگویی تلاش کرده و با این‌گونه رفتارها مبارزه کرده بود، این داستان را در میان می‌گذارد: "قصد ندارم در مورد جزئیات صحبت کنم و بگویم که او چه کارهایی می‌تواند انجام دهد. در حال حاضر زندگی برای من خوب است و دیگر آسیبی متوجه من نیست. بسیار شاکرم از این که توانستم به دانشگاه دیگری بیایم. در این جا احساس دگردوستی قابل توجه است." افزون بر این، بسیاری از اعضای هیأت علمی(مشارکت‌کننده‌های شماره‌های ۱۱،۹،۲۶،۳۱) که پدیده‌ی زورگویی را تجربه کرده بودند، به این واقعیت که در این مدت حمایت‌های عاطفی بسیاری از سوی خانواده‌ی خود (همسر، پدر، مادر، خواهر و برادر) دریافت کرده‌اند، اشاره می‌کنند. ارتباطات نزدیک و صمیمانه‌ی خانوادگی به آن‌ها در تحمل لحظات سخت بسیار کمک کرده بود. دیگر، نظام‌های حمایتی بیرونی نیز برای مشارکت‌کنندگان مهم و قابل توجه بوده است. افزون بر حمایت گروه‌های غیررسمی که از سوی قربانیان شکل گرفته بود، بسیاری از مشارکت‌کنندگان، گفت‌وگو با دوستان در مورد اتفاقات کاری را از دیگر راه‌های تحمل و تاب‌آوری در برابر این پدیده می‌دانند. یکی از مشارکت‌کنندگان به طور خاص ایمان بالای خود را به‌سان چراغی در طول این مدت می‌داند که به او بسیار کمک کرده است. در مقابل، مشارکت‌کنندگانی که در این دوره احساس ناامیدی و ناتوانی داشته‌اند، هم‌چنان از آسیب‌های شدید جسمی و روانی رنج می‌برند. یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره‌ی ۲۹) که از سوی عامل زورگویی دچار آسیب فیزیکی شده بود می‌گوید: "هنوز به شدت

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

از آسیب‌های واردشده در رنج و سختی هستم. روزی به یکی از همکارانم گفتم اخیراً احساس می‌کنم به جمعی از پیاده‌نظام‌های زخمی بدل شده‌ایم."

پدیده: مقوله‌ی محوری که سایر مقوله‌ها حول آن انجام می‌گیرد.

مفهوم زورگویی از نگاه مشارکت‌کنندگان این پژوهش مفهومی، هدف‌مند- برنامه‌ریزی‌شده- پیچیده؛ آشکار پنهان؛ تکراری- الگوی رفتاری بلندمدت؛ مخرب- آسیب‌زننده؛ رفتار بازتولید شونده- آموختنی؛ پدیده‌ای اجتماعی وابسته به بافت است.

به عقیده‌ی مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ٦: "مفهوم زورگویی یعنی، پیش‌بردن اهداف فردی و منفی و یک تلاش برنامه‌ریزی شده و هدف‌مند برای پیشبرد امور شخصی است. مثل این که یک استادی، یک طرح دارد که در جایی به‌عنوان کتاب، در جایی مقاله و در جایی دیگر موضوع پایان‌نامه دانشجواش است در واقع خودش می‌داند چکار می‌کند و پازلش را خوب کنار هم چیده به این تلاش مذبوحانه مدیران و اعضای هیأت علمی برای پیش‌بردن امور منفی از طریق دیگران زورگویی می‌گویند" در جایی دیگر مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۳ این چنین بیان می‌کند "یک باور اشتباه درباره‌ی زورگویی وجود دارد که ما فکر می‌کنیم مانند سایر پدیده‌های اجتماعی آشکار و عمومی است. برخلاف این باور اشتباه زورگویی، سوء رفتاریست ظریف، آهسته و موذیانه که مخفیانه به هدف خود می‌رسد." مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ١٦ در این خصوص بیان کرد: "زورگویی پدیده‌ای اجتماعی است؛ زیرا از زندگی اجتماعی نشأت می‌گیرد و موجودیت مستقل دارد. در جامعه به وجود می‌آیند و تغییر و تحول پیدا می‌کنند و در هر اجتماعی به شکل خاصی ظاهر می‌شوند؛ چنان‌چه خواسته باشیم زورگویی را در روابط اعضای هیأت علمی بررسی کنیم می‌توانیم به وضع زندگی حرفه‌ای و شخصی، روابط آن‌ها در ابعاد مختلف زمان و مکان و نحوه‌ی احساس و تفکر اجتماعی آن‌ها توجه کنیم." به عقیده‌ی مشارکت‌کننده‌ی ۳۲: "تعارض در سازمان مسأله‌ای طبیعی است و لزوماً مخرب نیست. اما اگر این گونه تعارضات در قالب زورگویی ظاهر شود، کارکرد اعضا را به لحاظ روانی، احساسی و فیزیکی تحت تأثیر قرار می‌دهند." در ادامه اشاره می‌کند: "من همکاری داشتم که از سوی مدیر گروهش تحت تأثیر این گونه رفتارها قرار می‌گرفت و به شدت کنترل می‌شد. تا پایان اتمام مدیریت این شخص دچار کلی بیماری‌های جسمی و روانی و استرس شدید شد. چنین رفتارهایی اغلب زندگی بیرون از دانشگاه را هم تحت تأثیر قرار داده و به شدت مخرب است."

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

راهبردها: کنش، واکنش و تعاملات که در پاسخ به پدیده و به دنبال شرایط مداخله‌کننده روی می‌دهند(فراستخواه،۱۳۹٦:۱۰۰).

دو استراتژی مقابله‌ای که مشارکت‌کنندگان از آن‌ها استفاده کردند شامل مقابله و رودرروشدن با عامل زورگویی و اجتناب از رودرروشدن با آن است. گاهی قربانیان از هر دو استراتژی بهره برده‌اند. مشارکت‌کننده‌ها در این مطالعه از طریق گفت‌وگوی رودررو با عامل زورگویی، تنظیم و ثبت شکایت، گزارش به معاون دانشگاه در مورد آزارهای عامل زورگویی استراتژی رودرروشدن را برگزیدند. افزون بر این، هر کدام از آن‌ها یا به فرصت مطالعاتی رفتند و یا در نهایت دانشگاه را ترک کردند(استراتژی اجتناب). هم‌چنین، یکی از افرادی که به دفاع از دیگران برخاسته و صحبت کرده بود، می‌گوید که به آن دسته از اعضای هیأت علمی که در معرض رفتارهای زورگویی قرار داشتند، پیشنهاد کرده است که اگر کار برایشان مهم است و به فکر توسعه‌ی اجتماعی خود هستند، از رودرروشدن با عامل زورگویی پرهیز کنند.

نخست مشارکت‌کنندگانی که با عامل زورگویی به مقابله پرداختند تلاش کردند تا با ماندن در سیستم با مشکلات مبارزه کرده و آن‌ها را هم برای خود و هم برای دیگران اصلاح کنند؛ اما پس از آن که برایشان مشخص شد که امیدی به بهبودی سیستم وجود ندارد، تصمیم گرفتند که دانشگاه را ترک کنند. یکی از استادان(مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۹) داستان خود را در مورد دروغ‌گویی و غیبت عامل زورگویی این‌گونه روایت می‌کند: "هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم. در اتاقش رفتم و به او گفتم چیزهایی که در مورد من گفته‌ای را شنیده‌ام. من چیزی نگفته‌ام، چه کسی چنین چیزی گفته‌است. به او گفتم که قصد ندارم بگویم این حرف‌ها را از چه کسی شنیده‌ام، اما می‌خواهم بدانم برای چه چنین حرف‌هایی پشت سرم می‌زنی. او گفت که اگر نمی‌توانی بگویی چه کسی این حرف‌ها را زده است، من هم در این مورد با تو حرفی ندارم و به من پشت کرد. وقتی مدیر بالادستی به مدیر پایین دستی‌اش پشت می‌کند مشکل اساسی در مدیریت آن بخش یا سازمان وجود دارد." بنابراین، از آن‌جایی که نتوانستم پاسخ قانع‌کننده‌ای از مدیر بالادستی دریافت کنم، بر پایه‌ی سلسله مراتب اداری به سراغ معاون رفتم. به معاون گفتم که می‌خواهم در مورد موضوع مهمی صحبت کنم. او نیز از مدیر خود خواست که در نشستی این موضوع را بررسی کنند. گفتم که برایم مهم نیست اگر کسی حرف‌های مرا بشنود. به او گفتم که یکی از مدیران چه حرف‌هایی در نبود من به دیگران زده که هیچ‌کدام درست نیست و این که نمی‌دانم او چرا این حرف‌ها را می‌زند. مگر این که او از سال‌ها پیش یا از دست من عصبانی بوده و یا به من حسادت می‌کرده و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

حالا که در رأس قدرت قرار گرفته، از قدرتش برای آزار من استفاده می‌کند. معاون و مدیر مستقیم‌اش به یکدیگر نگاه کردند و گفتند «خائن کیست؟» آن‌ها در حقیقت به حرف و اعتراض توجهی نداشتن و بیش‌تر به دنبال آن بودند که بفهمند چه کسی در میان آن‌ها اخبار جلسات مدیران را منتشر می‌کند. هنوز به خوبی آن روز را به یاد دارم و در نهایت هم از آن دانشگاه انتقالی گرفتم." یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان(شماره‌ی ۱۵) می‌گوید: "که دچار عادت‌های نامناسب در خوردن و آشامیدن شده است. همین عضو در ادامه بیان می‌کند که او برای دوری کردن از عامل زورگو در خانه کار انجام می‌دهد و اشاره می‌کند که دیگران مرخصی بدون حقوق را به عنوان استراتژی مقابله‌ای انتخاب کرده‌اند."

پیامدهای استراتژی مقابله‌ای از سوی قربانیان پدیده‌ی زورگویی

همان‌گونه که اشاره شد قربانیان در رویارویی با پدیده‌ی زورگویی یکی از استراتژی‌های رویارویی و یا اجتناب را برمی‌گزینند و با توجه به آن کنش‌ها و تعاملاتی را با محیط رقم می‌زنند. نتیجه‌ی تعاملات و کنش‌های قربانیان پیامدهای آن استراتژی است که مواردی چون آسیب-پذیری(شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی) را شامل می‌شود، بسیاری از اعضای هیأت علمی که با ترک دانشگاه از رودرروشدن با عوامل زورگویی اجتناب کردند، مسایلی چون جدایی از همسر، خانواده و یا دوستان را از جمله پیامدهای جانبی این استراتژی دانسته‌اند. ازدست‌دادن موقعیت شغلی و پست سازمانی، ازدست‌دادن امکان مشارکت در نهادها و کانون‌های مختلف و حتی دوستان نزدیک از دیگر مسایلی است که در جریان این پدیده قربانی را مورد آزار قرار می‌دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان(شماره‌ی ۲۰) می‌گوید: "همه‌ی ما که سعی در ایجاد تغییر و تحول در ساختار موجود را داشتیم به نوعی محو شدیم. دیگر راهی جز اجتناب برایم باقی نمانده بود." او هم‌چنین می‌گوید: "بهترین نوع استراتژی مقابله‌ای در شرایط موجود اجتناب بود. چراکه دیگر کاری نمی‌توانستیم انجام دهیم. مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲ در زمینه‌ی آسیب شغلی به عدم تعهد کاری و سکوت سازمانی بدین صورت اشاره می‌کند: "تو سال‌های اولی که شما سطح انگیزه کاریت بالاتر است مقابله می‌کنید و سعی می‌کنی از روش‌های مختلف مسیر خودت را پیدا کنی. ولی بعد از یک مدتی آن‌قدر فرسوده می‌شوی که دیگر مقابله نمی‌کنی. تعهد من نسبت به سازمان کم‌تر شده؛ یعنی ترجیح می‌دهم که سرم تو لاک خودم باشه و گاهی کارهای خارج از سازمان انجام بدهم؛ یعنی مثل قبل دیگه دل‌سوز سازمانم نیستم. چرا؟ برای این که من اون واکنشی که از سازمانم انتظار داشتم ندیدم. چقد مثلاً من ببینم افرادی که رفتارهای سیاسی تو سازمان دارند یا

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

لابی بازی می‌کنند تو سازمان موفق‌تر از منی هستند که متمرکز رو عمل خودم هستم. وقتی می‌بینم موفقیت اونا از من بیش‌تر است خوب به تبع من هم می‌روم تو لاک خودم و وقتی می‌بینم مقابله می‌کنم نتیجه نمی‌بینم پس انزوا ماحصل کار است. شاید انزوا در من خیلی کم بوده و این که من تعهدم را نسبت به سازمان کم کنم در من بیش‌تر بوده است."

با کاوش بیش‌تر در داده‌ها و تلاش برای نشان‌دادن تصویر پنهان نظریه‌ی نهفته در داده‌های به‌دست‌آمده از پژوهش که حقیقتاً برخواسته از داده‌ها و زمینه‌ی مورد مطالعه بوده و کم‌ترین دخل و تصرفی در آن صورت نگرفته است، نظریه‌ی حاصل را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

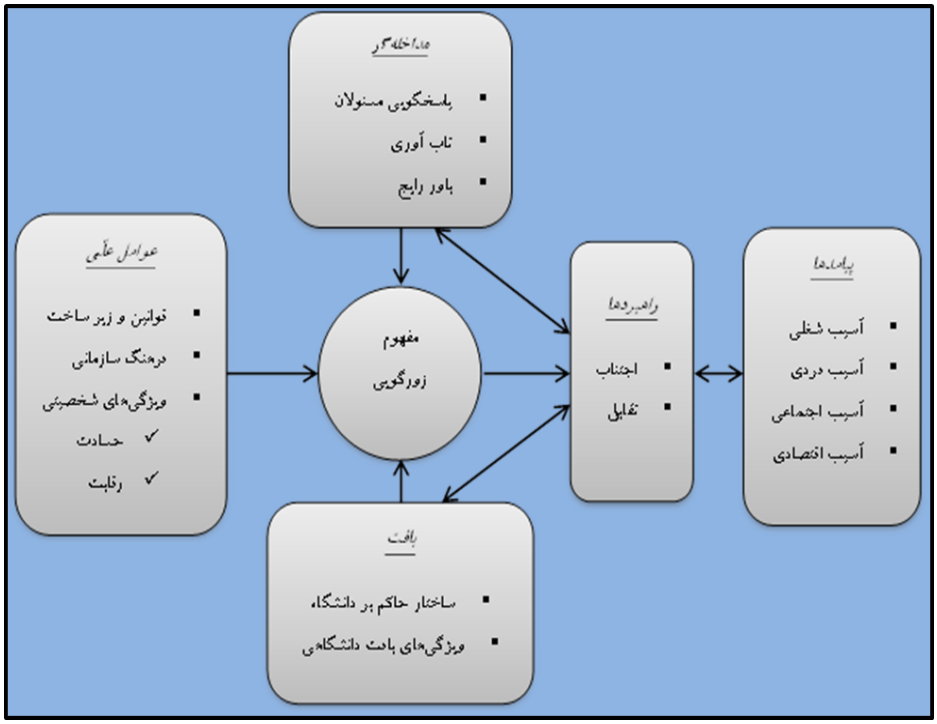
از نگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، زورگویی پدیده‌ای است اجتماعی، مخرب و آشکار پنهانی است چند لایه، که به دلایلی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ها، سوء استفاده از قدرت، در یک فرآیند تکراری بازتولیدشونده رخ می‌دهد و آموختنی است. این آموختن نه مستقیم که ریشه در تجربه‌ی زیسته‌ی افرادی دارد که اگرچه ممکن است خود امروز عامل زورگویی باشند، اما می‌توانند روزی تحت زورگویی قرار گرفته و آسیب‌های آن پدیده تا امروز آن‌ها ادامه دارد و در اشکال مختلفی خود را باز می‌نمایند. این فرآیند که غالباً با قراردادن افراد در موقعیت‌های نابرابر اجتماعی، کاستی در توزیع عادلانه‌ی قدرت و منابع، تبعیض‌های جنسیتی، مذهبی و سنی، ایجاد مسأله در برقراری ارتباط با پیش‌کسوتان حرفه‌ای، روحیه‌ی رقابت ناسالم رخ می‌دهد، در شکل‌های مختلف کلامی، جسمانی یا روانی و اجتماعی قابل درک است. اما از آن‌جا که زورگویی پدیده‌ای فرآیندی و متقابل است، آن که به عنوان قربانی در مواجهه با این پدیده قرار می‌گیرد، راهبردهای گوناگونی را برای عبور از این بحران انتخاب می‌کند. برخی اجتناب می‌کنند؛ یعنی تلاش دارند تا خود را از چنین فضایی دور کنند؛ مرخصی‌های بدون حقوق، رفتن به فرصت مطالعاتی و حتی تغییر شغل از این دسته از رفتارهاست. برخی دیگر راهبرد تقابل را بر می‌گزینند. چنین افرادی به دنبال دست‌یابی به جای‌گاه حقیقی خود و مواجهه علنی با عامل هستند؛ آن‌ها از روش‌هایی مانند ثبت شکایت، ماندن در سیستم و مبارزه‌کردن و دفاع از سایرین بهره می‌برند. در نهایت عده‌ای هم که تعداد آن‌ها کم نیست، زورگویی را می‌پذیرند، تحمل می‌کنند و حتی هم‌دست می‌شوند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور هستند که دو دسته‌عوامل که یکی سازمانی و دیگری فردی خوانده می‌شوند، عامل شکل‌گیری پدیده‌ی زورگویی هستند؛ به این معنا که قوانین و زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی که به عنوان مثال در آن توانایی و تخصص ارزش نیست و فرهنگ تشویق و کمک برای رشد و پیشرفت سایرین در دسته‌ی هنجارهای شغلی قرار

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

نمی‌گیرد، تبعیض سازمانی، مدیریت ناکارآمد و برخی ویژگی‌های مربوط به ساختار حاکم بر دانشگاه در کنار عامل بسیار مهم ویژگی‌های شخصیتی فردی که عامل زورگویی است، مانند کنترل‌گرابودن، حسادت و ضعف در مهارت‌های اجتماعی–ارتباطی، از دید مشارکت‌کنندگان فضایی را فراهم می‌آورد که در آن زورگویی به یک پدیده‌ی رایج، فراگیر و حتی غیرقابل اجتناب تبدیل می‌شود. به طوری که برخی که امروزه در جایگاه قربانی قرار دارند، بر این گمان هستند که تبدیل‌شدن به فردی که خود عامل زورگویی سایرین باشد از آن‌ها دور نیست و این گمان را هم با غیر قابل اجتناب بودن پدیده‌ی زورگویی توجیه می‌کنند. ویژگی‌هایی مانند ساختار متمرکز، سلسله‌مراتبی و عدم رعایت سطوح افقی برای همکاری اعضای هیأت علمی، عدم وضوح سیاست‌گذاری و ضعف در شفافیت نقشی جدید در شکل گرفتن فضایی که زورگویی در آن غیر قابل اجتناب می‌شود، امری بدیهی است. اما در هر صورت از آن‌جا که پدیده‌ی زورگویی به طور ذاتی مضرر و مخرب بوده، آسیب‌های گوناگونی در سطوح شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی با خود به همراه دارد؛ آسیب‌هایی مثل کاهش تعهد کاری، سکوت سازمانی، فرسودگی شغلی، میل به انتقام و حتی معضلاتی در حوزه‌ی تأمین معاش در کنار آسیب‌های جسمانی و روانی که همگی در سطوح چهارگانه‌ی نام‌برده‌شده قرار می‌گیرند. ماهیت سازمان و عمل‌کرد آن را به شدت تحت تأثیر قرار داده و بر کارایی و بهره‌وری آن تأثیر می‌گذارد؛ چراکه پدیده‌ی زورگویی منابع انسانی نهاد دانشگاه را که مهم‌ترین منبع برای این نهاد و همه‌ی سازمان‌ها هستند، هدف قرار داده است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند که پدیده‌ی زورگویی در بافت آموزش عالی ایران قابل مشاهده است؛ بافتی که ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را دارد. در این بافت فضای امنیتی، دخالت نهادهای غیر دانشگاهی، حضور مدیران سیاسی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام، محیطی را فراهم آورده که فرهنگ حاکم بر آن با سازمان‌های دیگر متفاوت است و این ویژگی‌ها رد پای خود را بر شکل‌گیری و بروز پدیده‌ی زورگویی در دانشگاه نشان می‌دهد.

با این همه قابل درک است که زورگویی پدیده‌ایی رخ‌داده و تجربه‌شده در آموزش عالی ایران از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش است که به باور آن‌ها ریشه‌های پیدایش آن را باید در فرهنگ عمومی و آن‌چه آموزش و پرورش به دانش‌آموزان به صورت آشکار و پنهان یاد می‌دهد، هم‌چنین نهاد خانواده با ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی که برای فرد می‌سازد، جست‌وجو کرد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]



شکل شماره‌ی یک- طبقه‌بندی مفاهیم احصاشده در مدل پارادایم(منبع: یافته‌های پژوهش)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مطالعه و تحلیل اجتماعی پدیده‌ی زورگویی در روابط میان اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران است. از منظر مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین عوامل علّی اثرگذار بر شکل‌گیری مفهوم زورگویی در سه دسته قرار می‌گیرد :۱- قوانین و زیرساخت‌ها ۲- فرهنگ سازمانی ۳- عوامل فردی(ویژگی‌های شخصیتی). ضعف در قوانین و زیرساخت‌های موجود در دانشگاه یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر شکل‌گیری این پدیده است. نگاه تک‌بعدی و نامتناسب با ماهیت بسیاری از رشته‌ها در تدوین و اجرایی‌سازی ملاک‌ها و نشان‌گرهای جذب، ترفیع و ارتقا از یک سو، فشار و تمرکز بیش از اندازه بر انجام تکالیف توسط اعضای هیأت علمی جدید که در مقایسه با اعضای باسابقه‌تر برای جاافتادن در فرآیند دانشگاهی و فعالیت بهینه به حمایت بیش‌تری نیـاز دارند و هم‌چنـین انتظارات فراتر از شرایط و امکانات در اختیار، نه‌تنها زمینه‌ی پیشرفت متوازن و پایدار را فراهم نخواهد ساخت، بلکه می‌تواند زمینه‌ی فرسودگی بیش‌تر در طول سال‌های آتی خدمت یا مهاجرت سرمایه‌های ارزش‌مند انسانی ما شود. از سویی شواهد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

موجود و مستندات پژوهشی از بروز افت پویایی و نشاط در فضای علمی و مراکز دانشگاهی به ویژه در حوزه‌ی علوم انسانی خبر دارد که این امر با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها هم‌سو است(قاسمی و صالحی، ۱۳۹٦)و(محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۵). دومین عامل در شکل‌گیری این پدیده، هنجارهای فرهنگی دانشگاه است. زمانی که پیامدهای رفتار زورگویی کم‌تر شود، سازمان‌ها به فراگیرشدن این پدیده کمک می‌کنند. غالباً این پژوهش با پژوهش‌های حاضر با موضوع هنجارها و فرهنگ‌های سازمانی که منجر به تجربه‌ی افراد مبتلا به پدیده‌ی زورگویی هستند، هم-خوانی دارد. همواره، شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقدند که فرهنگ دانشگاه فضایی را ایجاد می‌کند که به زورگویی نه‌تنها اجازه‌ی موجودیت، بلکه اجازه‌ی رشد نیز داده می‌شود. می‌توان چنین برداشت کرد که استادان از سوی مدیران دانشگاه مورد ارزش و احترام قرار نمی‌گیرند. پدیده‌ی زورگویی زمانی تشدید می‌شود که فرهنگ‌های سازمانی آن را بپذیرند و یا این پدیده را به عنوان یک اشتباه مدیریتی سخت قلمداد کنند(هاچینسون و همکاران،۲۰۰٦). بنابراین، پدیده‌ی زورگویی در محیط کار، پدیده‌ی اجتماعی چند علّتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد. در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی فرد زورگو، مشارکت‌کنندگان به دو عامل حسادت و رقابت بیش از عوامل دیگر اشاره کردند که این امر با یافته‌های پژوهش‌های(زیپف[1] و اینارسن،۲۰۰۳؛ هاروی[2] و کشلی،۲۰۰۳) هم‌سو است. در بین عوامل زمینه‌ای در سیاست‌های آموزش عالی یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزش عالی ایران، ساخت و ریخت بیش از اندازه، هرمی، متمرکز و عمودی بوده است. نهادهای دولتی و حکومتی نقشی خودخوانده، بیش از آن‌چه باید داشته باشند، در سیاست‌های آموزش عالی دارند. البته همه‌ی دولت‌ها مسئولیت خط‌مشی‌گذاری عمومی، حمایت، هماهنگی، نظارت عالی و مانند آن را در سطح کلان آموزش عالی دارند و این اجتناب‌ناپذیر و لازم است؛ اما نه این‌که مستمسکی برای سیطره‌ی سیاست‌های ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی و از بیرون برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود(منیعی و فراستخواه،۱۳۹۳:۳۰). یکی دیگر از مفاهیم اشاره‌شده، ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه، در سطح کلان آموزش عالی یک کشور است که این موضوع به میزان عدم تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به

[1] Zapf
[2] Harvey

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

رسمیت شناخته‌شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی بر می‌گردد. فقط برای دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و خودحسابرسی و فعالیت درون‌زای ارزش‌یابی برای اداره‌ی خوب و بهره‌وری موضوعیت می‌یابد. در درون دانشگاه این امر با حرفه‌ای تلقی‌شدن مدیریت دانشگاهی و قابلیت محوری آن بر مبنای هنجارهای درونی علمی ارتباط دارد(فراستخواه، ۱۳۹۱). یکی از مؤلفه‌های اساسی دیگر در قالب مدل پارادایم شناسایی عوامل مداخله‌گر در شکل‌گیری مفهوم زورگویی بود که در این خصوص طبقات محوری گوناگونی در این بعد احصا شدند. غالباً دو شرایط مداخله‌گر اصلی در این پژوهش عبارتند از: پاسخ رؤسای دانشگاه‌ها به گزارش‌های اعضاء هیأت علمی در مورد زورگویی و تاب‌آوری افراد مبتلا به این پدیده. پژوهش‌های قبلی بدین نتیجه رسیدند زمانی‌که مدیران قادر به شناسایی رفتار زورگویی نیستند، اساتید آنان را مدیرانی بی‌کفایت و غیرقابل اعتماد می‌دانند(پیرسون و همکاران،۲۰۰۱؛ ان‌جی[1]،۲۰۱۷). هم‌چنین، مدیرانی که از مهارت‌های کافی مدیریتی متضاد برخوردار نیستند، اغلب در مداخله با شرایط زورگویی با شکست مواجه می‌شوند؛ چراکه آن‌ها شناخت کافی از مشارکت‌کنندگان، رفتارها و عواقب پدیده‌ی زورگویی ندارند(اومور و لینچ[2]،۲۰۰۷؛ان‌جی،۲۰۱۷). علاوه بر این، شکست در مداخله، رفتارهای زورگویی را تقویت می‌کند و این پیام را می‌رساند که این رفتار مورد تأیید مدیران است(لاوان و مارتین،۲۰۰۸؛ ان‌جی،۲۰۱۷؛ پلانین[3]،۲۰۱۶). این پژوهش با نتایج مطالعات قبلی هم‌سو است و هم‌خوانی دارد. دومین شرایط مداخله‌گر، انعطاف‌پذیری اعضاء هیأت علمی است که این شرایط چگونگی مقابله مشارکت‌کنندگان با تجربیاتشان را در مورد زوگویی تحت تأثیر قرار می‌دهد. انعطاف‌پذیری به توانایی فرد برای سازگاری و عمل‌کرد صحیح حتی در شرایطی با ریسک بالا(افراد مبتلا به زورگویی) یا زمانی‌که این افراد به دلیل تجربه‌ی آسیب‌زا از جمله مبتلاشده به زورگویی دچاراسترس می‌شوند، اطلاق می‌شود(گارمزی،۲۰۰۱؛تیلور،۲۰۱۲؛ تسونووکاواکامی[4]، ۲۰۱۵). زمانی افراد انعطاف‌پذیر هستند که قادر باشند خود را با شرایط استرس و بهبودی از تجربیات آسیب‌زا تطبیق دهند(لوتر و همکاران،۲۰۰۰؛ چیریلا،کنستانتیان[5]،۲۰۱۳). شرکت‌کنندگان در این پژوهش انعطاف‌پذیری را به نحوی نشان دادند که می‌تواند با تجربیات زورگویی هم در

[1] Ng
[2] O'Moore & Lynch
[3] Plonien
[4] Tsuno & Kawakami
[5] Chirila & Constantian

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

زمان اتفاق آن و هم در زمان حال روبرو شود. مفهوم زورگویی از منظر مشارکت‌کنندگان پژوهش در بافت حاکم بر آن یک رویداد اجتماعی روان‌شناسی، پدیده‌ای مخرب و آشکار پنهانی است چند لایه، که به دلایلی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ترها، سوء استفاده از قدرت، در یک فرآیند تکراری بازتولیدشونده رخ داده و از الگوی رفتاری بلندمدت پیروی می‌کند که به شدت آموختنی است. این آموختن نه مستقیم که ریشه در تجربه‌ی زیسته‌ی افرادی دارد که اگرچه ممکن است خود، امروز عامل زورگویی باشند، اما ممکن است خود روزی تحت این فرآیند قرار گرفته باشند که آسیب‌های آن پدیده تا امروزِ آن‌ها ادامه دارد و در اشکال مختلفی خود را باز می‌نمایاند(نگالونگو،۲۰۱۵). از نظر مشارکت‌کنندگان دو استراتژی مهمی که افراد در برابر زورگویی دارند، مقابله و اجتناب است. درباره‌ی موضوع این‌که افراد مبتلا به زورگویی در محیط کار چگونه با تجربیات خود کنار می‌آیند، پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده است. با این حال، پژوهشی روی بزرگ‌سالانی که دچار زورگویی در محیط مدرسه شده بودند انجام شد و از آن‌ها خواسته شد تا به یاد بیاورند چگونه نسبت به این رفتار واکنش نشان دادند. در ابتدا، آن‌ها از دو نوع استراتژی مقابله‌ایی، رویارویی و اجتناب، استفاده کردند(اسمیت و همکاران، ۲۰۰۳). پژوهش حاضر با این پژوهش هم‌خوانی دارد و هم‌سویی است. از مهم‌ترین پیامدهای شکل‌گیری پدیده‌ی زورگویی از منظر مشارکت‌کنندگان می‌توانیم به آسیب‌پذیری(شغلی، فردی، اجتماعی، اقتصادی) اشاره کرد. این تجربیات با مطالعات قبلی که کاهش رضایت شغلی افراد(توماس،۲۰۰۵)، افزایش درآمد(دیجورکویچ و همکاران،۲۰۰٤)، سطح پایین اعتماد(تپر و همکاران،۲۰۰٤)، آسیب‌پذیری مالی(لوئیس،۲۰۰٤) و مرخصی‌های پزشکی کارمندان(هول و همکاران،۲۰۰۳) را از پیامدهای زورگویی در محل کار معرفی کردند، هم‌سو است و هم‌خوانی دارد. در نهایت این که اعضای هیأت علمی به عنوان عنصر اصلی در دانشگاه‌ها نقش مهمی در تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارند و در واقع موتور محرک دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند. وجود اعضای هیأت علمی توان‌مند و پویا و بسترساز برای فعالیت بهینه‌ی این سرمایه‌ی حقیقی، زمینه‌ی تعالی و بالندگی دانشگاه و جامعه را فراهم می‌کنند و سبب می‌شود تا دانشگاه‌ها در رویارویی با چالش‌های پیش‌رو کارآمدتر عمل نمایند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش و اهمیتی که فرآیند شکل‌گیری پدیده‌ی زورگویی در روابط اعضای هیأت علمی دارد، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

- لزوم مشارکت مؤثر دانشگاهیان در انتخاب رئیس دانشگاه، رئیس دانشکده و مدیر گروه بر پایه‌ی شایسته‌سالاری و پرهیز از سیاست‌زدگی.
- لزوم تمرکززدایی در جذب و استخدام اعضای هیأت علمی و بازنگری در مفاد آیین‌نامه - ارتقاء دانشگاهیان و حذف موارد زائد، به‌خصوص رفع و منع دخالت بی‌وجه و بی‌مورد عوامل غیر علمی(آموزشی و پژوهشی) و متأسفانه تعیین‌کننده در محاسبه‌ی امتیازهای ضروری برای ارتقا.
- به‌طور خاص، مدیران سازمان‌ها می‌توانند از طریق اجرای سیاست‌هایی علیه زورگویی(سیاست درهای باز را همیشه حفظ کند و پذیرای اعضای تیم خود باشد)، برگزاری دوره‌های آموزشی آگاهی‌محور و دادن آموزش‌های مدیریتی تعارض با محوریت مهارتی، موضوع رفتار زورگویی در محل کار را مورد توجه قرار دهند.
- رفع زورگویی و مداخله با افراد مبتلا به‌صورت سطحی مانند رویکرد چسب زخمی[1] است که تنها به زخم توجه می‌کند و تلاشی برای درمان این مشکل نمی‌کند. یک رویکرد بلندمدت مکمل، اطلاع‌رسانی و آموزش مدیران سازمانی است که برای رهایی جامعه از زورگویی پیش‌قدم هستند و باعث توسعه‌ی اجتماعی اعضای هیأت علمی می‌شوند.

[1] band-aid approach

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

منابع

۱. ستوده اصل، نعمت، قربانی، راهب، حاجی آقا جانی، سعید و رشیدی پور، علی (۱۳۹۱) «بررسی رضایت شغلی و عوامل مؤثر بر آن در اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان»، **نشریه‌ی کومش**، جلد ١٤، شماره‌ی ۲: ۲۳۹-۲۳۲.

۲. شیربگی، ناصر، قادرزاده، امید و تمسکی، مریم (١٣٩٤) «درک و تجربه‌ی اعضای هیأت علمی از فرآیند آشناسازی بدو استخدام و روزهای اول کار»، **فصل‌نامه‌ی پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی**، دوره‌ی ۷، شماره‌ی ۲: ۲۰۷-۱۷۹.

۳. فراستخواه ، مقصود (١٣٩٦) **روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (با تأکید بر نظریه‌ی برپایه) گراندد تئوری GTM**، تهران: نشر آگاه.

٤. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۰) بالندگی و کیفیت هیأت علمی در دانشگاه ایرانی؛ بایسته‌ها و چالش‌ها، **مجموعه نشست‌های توسعه‌ی علمی ایران**.

۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۱) **ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران: کاربردی از نظریه‌ی مبنایی**،تهران: نشر مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

٦. فراستخواه، مقصود و منیعی، رضا (۱۳۹۳) «عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی»، **فصل‌نامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**، دوره‌ی۲۰، شماره‌ی ٤: ۵۳-۲۹.

۷. قاسمی، مجید و صالحی، کیوان (١٣٩٦) «آسیب‌شناسی موانع و چالش‌های فعالیت اعضای هیأت علمی جدیدالاستخدام»، **فصل‌نامه‌ی علمی پژوهشی آموزش عالی ایران**، سال ۹، شماره‌ی ۲: ۱۰۳-۸۱.

۸. محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۵) «تبیین پدیده‌ی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناختی»، **مجله‌ی راهبرد**، سال۲۵، شماره‌ی ۷۹: ۲۵۸-۲۲۷.

۹. نورشاهی، نسرین (۱۳۹۵) «بررسی ابعاد فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ارائه‌ی راهکارهای مناسب برای رفع آن»، **طرح پژوهشی مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

10. Braxton,J.M.,&Bayer,A.E.(2004).Introduction:Faculty and student classroom improprieties. **New Directions for Teaching and Learning**.99,2-7.

11. 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.

12. Chirila, Teodora & Constantian, Ticu .(2013). Understanding workplace bullying phenomenon throughits concepts: A litreture review. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 84, 1175-1179.

13. Creswell, John W. (2011). Educational Research: Planning, conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Merrill Education**.

14. Djurkovic, N., McCormack, D., Casimir, G. (2005). The behavioral reactions of victims to different types of workplace bullying. **International Journal of Organization Theory and Behavior**, 8(4), 439-460.

15. Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. **Aggression and Violent Behaviors**, 5(4), 379-401.

16. Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D, Cooper, C. (2003). The concept of bullying at work. In Stale Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary Cooper (Eds.), Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice,3-30 . **New York, NY: Taylor & Francis**.

17. Fox,S.,&Spector,P.E.(EDS).(20١٠). Counterproductive work behavior:Investigations of actors and targets. **Washington, DC: American Psychological Association.**

18. Garmezy, N. (2001). Resiliency and vulnerability to adverse development outcomes associated with poverty. **The American Behavioral Scienti**st, 34(4).

19. Giorgi, Gabriele .(2012). Workplace Bullying in Academia Creates a Negative Work Environment. An Italian Study, Employ Respons Rights J (2012) 24,261–275.

20. Harvey, S. &Keashly, L. (2003). Predicting the risk for aggression in the workplace: Risk factors, self-esteem and time at work. **Social Behavior and Personality**, 31(8), 807 – 814.

21. Hoel, H. &Salin, D. (2003). Organizational antecedents of bullying. In Stale Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary Cooper (Eds.), Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice,203-218 . **New York, NY: Taylor & Francis**.

22. Hollis,Leahp.(2015). Bully University? The Cost Workplace Bullying and Employee Disengagement Bullying and Employee Disengagement in American Higher Education, SAGE open April,June 2015.

23. Hutchinson, M., Vickers, M., Jackson, D., & Wilkes, L. (2006). Like wolves in a pack: Predatory alliances of bullies in nursing. **Journal of Management and Organization**, 12(3).

24. LaVan, H, & Martin, W.M. (2008). Bullying in the U.S. workplace: Normative and process-oriented ethical approaches. Journal of Business Ethics, 83, 147 – 165.

25. Lester,j.(2013).Work place bullying in higher education. **Published by Routledge**.

26. Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. **British Journal of Guidance & Counseling**, 32(3), 281-299.

27. Leymann,H.(1990).Mobbing and psychological terror at workplaces. Violence and Victims,5

28. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

29. Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543-562. Retrieved December 4, 2008 from ProQuest database.

30. Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. Forum: Qualitative Social Research,11(3),8.

31. Ng, Nina. (2017). From the Top Down: How Leadership Can Diminish Workplace Bullying. **Journal of Emergency Nursing.** 43(6), 586-587.

32. Ngalellongo , Firtz(2015).Defining Work place Bullying in In stitutions of Higher Learning,**Journal of Organistion&Human Behaviour** , 4(1),6-12.

33. Norman,M., Ambrose,S., &Huston,T.A.(2006).Assessing and addressing facaultymorale:Cultivating consciousness, empathy, and empowerment. Review of Higher Education,29,347-379.

34. O'Moore, M. & Lynch, J. (2007). Leadership, working environment and workplace bullying. **International Journal of Organizational Theory and Behavior**, 10(1). Retrieved June 26, 2008 from ABI/INFORM Research database.

35. Pearson, C.M., Andersson, L.M., & Wegner, J.W. (2001). When workers flout convention: A study of workplace incivility. Human Relations, 54(11), 1387-1419. Retrieved March 4, 2008 from ABI/INFORM Complete database.

36. Plonien, Cynthia .(2016). Bullying in the Workplace: A Leadership Perspective. **AORN Journal**, 103(1), 107-110.

37. Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. **Teachers College, Columbia University**,3rd Edition.

38. Smith, P.K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C.L., (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? **British Journal of Psychology**, 94, 175-188. Retrieved November 22, 2008 from EBSCO Host database.

39. Sofield,L.,&Salmond ,S.(2003). Workplace violence: a focus on verbal abuse and intent to leave the organization .Orthopaedic Nursing,22(4),274-283.

40. Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (2013). Basics of qualitative research (3e), Basics of qualitative research, Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, USA: Sage

41. Taylor,Susan K. (2012). Work place Bullying in Higher Education:Faculty Experiences and Responses. Dissertation Submitted to the faculty of the graduate school of the university of Minnesota.

42. Tepper, B.J., Duffy, M.K., Henle, C.A., Lambert, L.S. (2006). Procedural Injustice, Victim, Precipitation, and Abusive Supervision. **Personnel Psychology**, 59 (1), 101-123. Retrieved January 26, 2008 from ProQuest database.

43. Thomas, M. (2005). Bullying among support staff in a higher education institution. Health Education, 105(4), 273-288. Retrieved July 7, 2008 from Emerald Group Publishing Limited.

44. TSUNO, Kanami & KAWAKAMI, Norito (2015). Multifactor leadership styles and new exposure to workplace bullying: a six-month prospective study, Journal of Industrial Health, 53(1), Pp. 139-151.

45. Zapf, D. &Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In Stale Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary Cooper (Eds.), Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice (pp.165 - 185). New York, NY: Taylor & Francis.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]