

مفهوم‌پردازی پدیده سایش^۱ از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران؛ مطالعه‌ای زمینه‌ای

زهرا رشیدی^{۲*} و مقصود فراستخواه^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مفهوم‌پردازی پدیده سایش از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران بود. این پژوهش در سپهر فلسفی تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و بر اساس روش پژوهش نظریه مبنایی (با رهیافت ساخت‌گرایانه چارمز) صورت گرفته است. برای جمع‌آوری داده‌ها از اطلاع‌رسان‌ها، مصاحبه‌های عمیق و بدون ساختار مورد استفاده قرار گرفت و انتخاب اطلاع‌رسان‌های پژوهش به صورت هدفمند و با استفاده از راهبردهای نمونه‌گزینی با حداکثر تنوع و نمونه‌گزینی نظریه‌ای صورت پذیرفت. اطلاع‌رسان‌های پژوهش شامل ۳۲ نفر از اعضای هیئت علمی (استادیار، دانشیار و استاد) دانشگاه‌های جامع شهر تهران بودند. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری اولیه، کانونی و نظری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که پدیده سایش در آموزش عالی ایران دارای ابعاد کلامی و اجتماعی است. این پدیده به دلیل شرایط سازمانی و فردی ظهور یافته، به واکنش‌هایی چون اجتناب، تقابل و پذیرش منجر شده است. این واکنش‌ها تحت تأثیر پاسخگویی مسئولان، تاب‌آوری افراد در زمینه ساختار و فرهنگ دانشگاهی بروز پیدا کرده و به آسیب‌پذیری شغلی، فردی، اجتماعی منجر شده‌اند. ریشه این پدیده را می‌توان در خانواده، آموزش و پرورش و فرهنگ عمومی جامعه جست‌وجو کرد. از جمله راهکارهای سیاستی می‌توان به «تبدیل کردن سایش به گفتمان کلان اجتماعی- ساختاری، توجه به مدیران به‌عنوان مهم‌ترین موانع بروز و مواجهه با پدیده و راه‌اندازی سازوکار فرجام‌خواهی با قدرت ساختاری» اشاره کرد.

کلیدواژه‌گان: پدیده سایش، اعضای هیئت علمی، دانشگاه‌های جامع، تهران، نظریه داده‌بنیاد.

1. Bullying

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

* نویسنده مسئول: z.rashidi@irphe.ir

۳. استاد گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران: m_farasatkah@irphe.ir

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۴/۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۸/۲۶

مقدمه

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

بنابراین، اگرچه سایش نوعی رفتار مخرب است، اما باید توجه داشت که، رفتارهای مخرب زیادی (خشونت در محل کار^۴، بی‌ادبی در محل کار^۵، آزار واذیت در محل کار^۶، انحراف در محل کار^۷، تضعیف اجتماعی^۸ و سوءاستفاده عاطفی^۹) در محیط کار هستند که گاه با سایش اشتباه گرفته می‌شوند. آنچه باعث تمایز این رفتارهای مخرب از سایش می‌شود، ذکر دو شرط (دوره زمانی و تکرار شونده‌گی) است. (Beckmann, Cannella & Wantland, 2017; Rai & Agarwal, 2016)

کنیری از پژوهش‌های مربوط به بررسی سایش (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2003; Twale, 2008; Ngalellongo, 2015) در آموزش عالی، زمانی که به تعریف سایش در فضای دانشگاهی می‌رسند، با در نظرگرفتن ویژگی‌های این فضا «ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی» از تعریف سایش در محیط کار استفاده می‌کنند. از نگاه آنان "سایش در دانشگاه" پیوند پویا و دو سویه‌ای میان دانشگاه و اعضاء است و پدیده اجتماعی چند علتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را دربرمی‌گیرد (Einarsen et al., 2003). با توجه به همبستگی درونی میان دانشگاه و اعضای هیات علمی، مشخص کردن مرز میان آنها به سبب این همزیستی بسیار چالش برانگیز است (O'Leary- Kelly, Paetzold & Griffin, 2000; Glambek, Skogstad & Einarsen, 2018). دانشگاه‌ها از یک سو به مهارت، خلاقیت و انرژی اعضای خود و از سوی دیگر، اعضاء به فرصت‌ها، حقوق و مزایایی که از سوی دانشگاه فراهم می‌شود، نیازمند هستند (Bolman &

-
4. Workplace Aggression
 5. Workplace Incivility
 6. Workplace Harassment
 7. Workplace Deviance
 8. Social Undermining
 9. Emotional Abuse

(Deal, 2003). سایش در دانشگاه‌ها موضوعی چالش‌برانگیز برای دانشگاه و افراد آن است که نه تنها بر کارکردهای آن اثر می‌گذارد، بلکه سلامت و رفاه افراد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (Namie & Namie, 2000). یافته‌های پژوهشی (Nielsen, Skogstad, Matthiesen, Glaso, Aasland, 2009; Sofield & Salmond, 2003) نشان می‌دهد که سایش در دانشگاه با عملکرد و نگهداشت اعضای هیئت علمی ارتباط مستقیم دارد. از سویی، رفتارهای پرخاشگرانه و دور از ادب که از دانشجویان و اعضای هیئت علمی در فضای دانشگاهی سر می‌زند (Braxton & Baye, 2004; Rai & Agarwal, 2016)، کیفیت روابط بین فردی مانند روابط همکاران که عامل مهمی در پایداری اعضای هیئت علمی به‌شمار می‌رود (Norman, Ambrose & Huston, 2006; Glambek et al., 2018) و همچنین پیشینه پژوهش گسترده‌ای درباره کشمکش و سوء مدیریت در آموزش عالی، موقعیت‌های ساختاری و بین فردی را برای اختلاف و امکان بروز سایش در چنین محیط‌هایی فراهم می‌کنند (Cameron, Meyers & Olswang, 2005; Giorgi, 2012). بنابراین، مروری بر ادبیات موضوع نشان می‌دهد که سایش به مفهوم و چالشی جدی در آموزش عالی جهان بدل شده است. اما واقعیت آن است که تا کنون پژوهش مرتبگی با این مفهوم در کشور ایران انجام نشده است و فقط یافته‌های جانبی برخی پژوهش‌ها می‌تواند چراغ راهی در این مسیر باشد. برای مثال، شیربگی و همکاران (Shirbagi, Ghaderzadeh & Tamski, 2015) بیان می‌کنند که اعضای هیئت علمی جدید در بدو استخدام در معرض مؤلفه‌هایی مانند تنش و اضطراب، تجارب ناخوشایند، عدم پذیرش همکاران و دلهره‌آور بودن تدریس قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، قاسمی و صالحی (Ghasemi & Salehi, 2017) به موانع و چالش‌هایی در جهت رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی تازه‌وارد اشاره دارند که همگی این مؤلفه‌ها خود در تعریف مفهوم سایش نیز جای می‌گیرد و بروز این پدیده را در آموزش عالی ایران هشدار می‌دهد. از آنجا که با توجه به یافته‌های پژوهش‌های گوناگون، سایش در محیط کار با عملکرد سازمانی، نگهداشت کارکنان (Sofield & Salmond, 2003)، رضایت شغلی (Sotoodeh asl, Haji Agha Jani & Rashidipour, 2012)، احساس درهم‌آمیختگی در سازمان، فرسودگی شغلی (Nurshahi, 2016) و عواملی از این دست ارتباط مستقیم و جدی دارد، بنابراین، توجه به این پدیده اهمیتی بیش از پیش پیدا کرده و ضروری به نظر می‌رسد که بافت آموزش عالی ایران از این چشم‌انداز بررسی شود.

مبانی نظری و پیشینه

نگاهی به سیر تاریخی نتایج مطالعات انجام شده پیرامون پدیده سایش در دانشگاه‌ها و محیط‌های علمی نشان می‌دهد که طی سال‌ها این پدیده در میان اجتماعات علمی گسترش یافته است و به نظر می‌رسد که دانشگاهیان (مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان) از دامنه گسترش این پدیده در محیط کاری

خود، به دلیل آشنا نبودن با این پدیده، آگاه نیستند (Lester, 2013; Ngal, 2016). بررسی ادبیات موجود در زمینه سایش در محیط دانشگاهی نشان از آن دارد که، در گذشته توجه اندکی به این پدیده در نهادهای دانشگاهی شده است، به طوری که در برخی از پژوهش‌ها پرداختن به این پدیده در دانشگاه را یک تابو دانسته‌اند (Bjorkqvist, 1994). اما در گذر زمان و آشکارتر شدن آثار مخرب این پدیده بر نهاد و عملکرد آن، دانشگاه‌ها بخش عمده‌ای از توجه خود را به شنیدن صداهای قربانیان این پدیده اختصاص دادند. ایجاد صفحات رسمی اینترنتی بر روی وبسایت اصلی دانشگاه و تالارهای گفت‌وگو که در آنها قربانیان آزادانه با یکدیگر گفت‌وگو کنند و حرف‌های آنها شنیده شود، دلیلی بر این مدعاست. در حال حاضر، در سطح بین‌المللی و به‌ویژه در کشور ایالات متحده امریکا شاهد پررنگ‌تر شدن توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان دانشگاهی به این پدیده و تلاش برای مقابله با آن هستیم (Bjorkqvist, 1994; Patrick, 2016; Glambek et al., 2018). چارچوب نظری این پژوهش دو نظریه قدرت و تاب‌آوری^{۱۰} است. کسب قدرت نفوذ مخرب می‌تواند سبب شکل‌گیری سایش در محیط کار شود. از آنجا که ویژگی نظریه‌های قدرت در بافت دانشگاه نیز صادق است، رابطه میان قدرت و سایش اصلی‌ترین بخش ادبیات پژوهش است. از سویی، نظریه تاب‌آوری درباره این موضوع است که چگونه برخی از اعضای هیئت علمی که دچار پدیده سایش 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 (Hollis, 2015)، در حالی که برخی دیگر از اعضای هیئت علمی تمایل دارند تا در برابر آثار نامطلوب سایش تسلیم شوند. در این میان، گفتنی است که بررسی جامع درباره تمام ابعاد نظریه 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 به افزایش استراتژی‌های مقابله‌ای منجر می‌شود. درنهایت، پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی مرتبط با موضوع مطالعه شده است. نگاهی به پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که پدیده سایش در نهادهای دانشگاهی در ایران مطالعه نشده یا مطالعات انجام شده در این زمینه در دسترس عموم نبوده است. این شکاف پژوهشی خود مهر تأییدی بر یکی از مهم‌ترین ضرورت‌های مطالعه این پدیده در بافت دانشگاه‌های ایرانی است. در عرصه بین‌المللی تیلور (Taylor, 2012) در مطالعه‌ای با عنوان «سایش در آموزش عالی: بررسی تجربه اعضای هیئت علمی» درباره سایش در مجموعه دانشگاهی به‌عنوان محل کار بررسی کرد و برای این منظور، به‌طور خاص درخصوص ارتباط میان وضعیت شغلی (استخدامی) اعضای هیئت علمی با سایش و نارضایتی شغلی آنان بررسی کرد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که اعضای هیئت علمی رسمی با میزان مورد سایش قرار گرفتن یا شاهد سایش بودن ارتباط ندارند. این در حالی است که وضعیت شغلی اعضای هیئت علمی (رسمی و غیررسمی) با شمار (فراوانی)

رفتارهای قلدرمابانه که از سوی اعضای هیئت علمی تجربه شده است، ارتباط دارد. همچنین وی بیان می‌کند که آن دسته از اعضای هیئت علمی (غیررسمی) که وضعیت شغلی پایداری ندارند، نسبت به دیگر اعضای هیئت علمی به‌طور چشمگیر در معرض رفتارهای قلدرمابانه قرار می‌گیرند. نگالونگو (Ngalellongo, 2015) پژوهشی را در کشور ایتالیا با نمونه کارکنان دانشگاهی و با رویکرد کیفی و روش تحقیق گراند تئوری و مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام داد. یافته این تحقیق نشان داد که سایش پدیده‌های چندبعدی، نسبی و بسیار وابسته به زیست‌بوم است. همچنین یافته‌ها نشان داده‌اند که این پدیده رفتاری منفی است که بر کارایی و اثربخشی سازمانی، سازگاری فیزیکی، توان فکری، تعادل احساسات، توزان زندگی خانوادگی، عزت نفس و اعتماد به نفس افراد تأثیر منفی دارد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر با توجه به هدف؛ یعنی "مفهوم‌پردازی پدیده سایش مبتنی بر تجربه‌های زیسته اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران" از روش نظریه‌پردازی داده بنیاد^{۱۱} با نگاه ساخت‌گرایانه چارمز و برایانت (Charmaz & Brayant, 2010) استفاده شد. نظریه داده‌بنیاد با کثرت و تنوع همزاد و واژه گراند در آن به نظریه حاصل از مجموعه‌ای از داده‌های واقعی اشاره دارد. بنای نسخه ساختن‌گرا بر واقعیت‌های چندگانه در پارادایم تفسیری قرار دارد (Farasatkah, 2016b). در این پارادایم فرض بر آن است که مردم درک درباره جهان را از مسیری که در آن زندگی می‌کنند، بازمی‌یابند و فرایند معنابخشی را افراد خلق می‌کنند. افراد معنای ذهنی خود را در خصوص تجربیاتشان وسعت می‌دهند که این معناها متنوع و چندگانه هستند. از منظر هستی‌شناسی^{۱۲} در این پارادایم، واقعیت برساختی اجتماعی^{۱۳} است و از طریق روش‌های ثابت در علوم طبیعی دسترس‌پذیر نیست. همچنین دانش مرتبط با این واقعیت (معرفت‌شناسی^{۱۴}) نیازمند درک دیدگاه‌های چندوجهی مردم در موقعیت‌های خاص است (Petty, Thomson & Stew, 2012).

بنابراین، در این الگو محقق موظف است که انتقال‌دهنده فرایند معنابخشی^{۱۵} در ذهن مشارکت‌کنندگان باشد و واقعیت مورد بررسی را از نظر آنان معنا و بیان کند. برای این منظور، در این پژوهش از ابزار مصاحبه بدون ساختار استفاده شد تا پژوهشگر نقش هدایت‌کننده مصاحبه را برعهده بگیرد و آن را از طریق مطرح کردن چند سؤال کلی و گوش سپردن به روایت مشارکت‌کنندگان پیش ببرد.

-
11. Grounded Theory
 12. Ontology
 13. Social Construction
 14. Epistemology
 15. Meaning Process

داده‌ها در فرایند سه‌گانه کدگذاری تجزیه و تحلیل شدند (Charmaz, 2010). مرحله نخست کدگذاری اولیه^{۱۶} است. در این مرحله پژوهشگر شناسایی انواع امکان‌های نظری در داده‌ها را آغاز می‌کند و به سمت تصمیم‌های بعدی درباره تعریف طبقات مفهومی اساسی هدایت می‌شود. این سطح از کدگذاری بیشترین نزدیکی را به داده‌ها دارد و در سطح کلمه به کلمه^{۱۷} یا خط به خط^{۱۸} یا واقع به واقع^{۱۹} انجام می‌شود. مرحله بعدی کدگذاری کانونی^{۲۰} نام دارد که دومین سطح اصلی کدگذاری است. در این کدگذاری داده‌های نزدیک به هم با فراوانی‌های مختلف در کنار هم قرار می‌گیرند و نیاز به تصمیم‌گیری درباره این مهم را دارد که کدام کدها به اندازه‌ای حساسیت نظری دارند که بتوانند داده‌ها را به صورت قوی و کامل طبقه‌بندی کنند. کدگذاری نظری^{۲۱} یا مرحله سوم سطح پیچیده‌ای از کدگذاری است که به دنبال کدگذاری کانونی رخ می‌دهد. این کدها چگونگی ارتباط دادن کدهای کانونی با یکدیگر را به منظور شکل گرفتن نظریه نهایی در پژوهش امکان‌پذیر می‌سازند و به پژوهشگر کمک می‌کنند تا داستان تحلیلی منسجم و مرتبطی را از پدیده مورد بررسی در قالب یک نظریه بیان کند. پس از انجام مراحل کدگذاری، نمونه‌گزینی نظری^{۲۲} (Draucker, Martsof, Ross & Rusk, 2017) و در نهایت، ارائه چارچوب^{۲۳} (Mills, Bonner & Francis, 2006) صورت می‌گیرد که در آن نظریه به دست آمده به صورت شماتیک نشان داده می‌شود. همچنین خودنگاشت^{۲۴} یا یادآور در تمام مراحل کار تهیه می‌شود. اعتبار پژوهش^{۲۵} با چهار مؤلفه اعتمادپذیری^{۲۶}، تأییدپذیری^{۲۷}، وثوق^{۲۸} و انتقال‌پذیری^{۲۹} (Petty et al., 2012) و از طریق روش بازگرداندن نتایج به دست آمده از پژوهش به مشارکت‌کنندگان^{۳۰} و مکتوب کردن مدون فرایند پژوهش^{۳۱} به دست می‌آید.

اطلاع‌رسان‌های پژوهش شامل ۳۲ عضو هیئت علمی دانشگاه‌های جامع دولتی استان تهران (تهران، بهشتی، خوارزمی و الزهرا) بر اساس تفاوت ماهیت انتخاب شدند (جدول ۱). پژوهش‌هایی که تا کنون در سطح جهان انجام شده‌اند، مانند اسپراتلن و بورک‌وست که بیشتر به آنها اشاره شد، نشان می‌دهد که

16. Initial Coding
17. Word by Word
18. Line by Line
19. Incident by Incident
20. Focused Coding
21. Theoretical Coding
22. Theoretical Sampling
23. Diagramming
24. Memo-writing
25. Trustworthiness
26. Dependability
27. Conformability
28. Credibility
29. Transferability
30. Member Checking
31. Audit Trail

عوامل مختلفی مانند جنسیت، رتبه دانشگاهی و غیره در شکل‌گیری پدیده سایش تأثیر دارند. از این‌رو، برای آنکه عوامل اثبات شده در پژوهش‌های پیشین از نظر دور نماند، در این پژوهش تلاش شد تا آنها در انتخاب مشارکت‌کنندگان مد نظر قرار گیرند. بنابراین، راهبرد نمونه‌گیری در این پژوهش را می‌توان "نمونه‌گیری 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 در این پژوهش را می‌توان "نمونه‌گیری نظریه‌ای" دانست. همچنین بنا بر رویکرد کیفی پژوهش، از ابتدا حجم ثابتی برای مشارکت‌کنندگان تعریف نشده بود و مصاحبه‌ها تا رسیدن به نقطه اشباع^{۳۲} ادامه یافت.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

فنی			علوم انسانی		
آمار توصیفی	ابعاد/ مشخصه	اعضای هیئت علمی	آمار توصیفی	ابعاد/ مشخصه	اعضای هیئت علمی
۸	مرد	جمعیت	۱۰	مرد	جمعیت
۴	زن		۱۰	زن	
۷	استادیار	رتبه دانشگاهی	۱۲	استادیار	رتبه دانشگاهی
۴	دانشیار		۴	دانشیار	
۱	استاد		۴	استاد	
۵	رسمی - قطعی	وضعیت استخدامی	۷	رسمی - قطعی	وضعیت استخدامی
۳	رسمی - آزمایشی		۲	رسمی - آزمایشی	
۴	پیمانی		۱۱	پیمانی	
۱۲		جمع کل	۲۰		جمع کل
جمع کل: ۳۲ نفر					

یافته‌ها

پس از برگزاری مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آنها، مراحل مربوط به کدگذاری انجام شد. کدهای طبقاتی به‌دست آمده بر اساس تعدادی کد کانونی و تعداد زیادی از کدهای نظری به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها و همگی با توجه به نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان است، اما امکان اشاره به تمام آنها در این مقاله وجود ندارد و برای تفسیر هر طبقه برای نمونه فقط به مواردی از آنها اشاره شده است.

کد نظری ۱: پدیده سایش: آنچه محوری‌ترین بحث در تمام پژوهش حاضر به نظر می‌رسد و به باور مشارکت‌کنندگان هم باید به طور جدی آن را بررسی کرد، پدیده سایش است که درک آن از منظر مشارکت‌کنندگان در حوزه «مفهوم»، «ابعاد» و «سطوح» آن اتفاق می‌افتد.

مفهوم پدیده سایش: این امر به رفتاری «بلندمدت، تکراری، هدفمند، برنامه‌ریزی شده، پیچیده، آشکار پنهان، آموختنی، بازتولید شونده، مخرب- آسیب‌زننده، وابسته به بافت، اجتناب‌ناپذیر - رایج و فراگیر همراه با سوء استفاده از قدرت» اشاره دارد. عضو هیئت علمی (شماره ۱۷) به این موضوع این‌چنین می‌پردازد: "یکی از همکاران ما هر ساله طرحی از دانشگاه می‌گیره، که صفر تا صد آن را دانشجو دکتری و ارشدش انجام می‌دهند. ایشون علاوه بر اینکه امتیاز این طرح‌ها می‌گیره، همواره با تغییرات اندکی در موضوع از همون طرح در جاهای مختلف بعنوان کتاب، پایان‌نامه... استفاده میکنه. تمام این تلاش‌ها برنامه‌ریزی شده، غیراخلاقی، هدفمند و مذبوحانه برای پیش بردن امور منفی از طریق دیگران و رسیدن به منفعت فردی".

ابعاد پدیده سایش: دومین کد قانونی است که از منظر مشارکت‌کنندگان در دو بعد «کلامی و اجتماعی» در تجربه‌های مستقیم یا غیر مستقیم آنها شکل گرفته است. از نگاه آنان سایش در شکل کلامی خود متداول‌ترین نوع آن است که به‌صورت توهین، تحقیر، تمسخر، طعنه و کنایه، ارباب و تهدید به منظور آسیب‌زدن به روح و روان فرد است. عضو هیئت علمی (شماره ۲۲) درخصوص سایش کلامی داستان زیر را روایت کرد: "یک گروهی از دانشجویانم بخاطر تعهد و تلاش نامهی تشکری تهیه و تقدیری از من انجام دادند در جاهای مختلف این را بعنوان یک مستمسک برای فشار به من در نظر گرفتن، یا کار زیادتر می‌دادند یا بطور مستقیم و غیرمستقیم بهم طعنه و کنایه می‌زدند که تو خودت خواستی که برات این کار انجام بدهند و یا اینکه مورد تمسخر قرار می‌دادند که شما هوش سازمانی نداری، که بیشتر از اندازه آن چیزی که دریافت می‌کنی وقت می‌گذاری که تقدیر میکنن تا دیده بشی". مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که مقصود از سایش اجتماعی؛ مخدوش کردن روابط و وجهه اجتماعی فرد قربانی توسط عامل سایش از طریق شایعه‌پراکنی، تهمت‌زدن، نادیده گرفتن، طرد کردن و محروم کردن فرد قربانی است. استاد (شماره ۳۱) داستان مخدوش شدن وجهه اجتماعی خود را این‌گونه نقل کرده است: "جالبه بدانید یکی از معضلات امروز در دانشگاه‌های ما تشکیل گروه‌های غیررسمی در جهت منافع مشترک و سرکوب یک‌سری آدم‌های توانمند است که می‌خواهند کار کنند. گروهی که من در آن مشغولم، یک کانال تلگرام درست کردند که ماها را که به اصطلاح از خودشان و شبیه آنها نبودیم، دعوت نکردند و به اصطلاح خود، ما را طرد شده در نظر گرفتند. اینجا نوعی از تفکر و نوعی ایدئولوژی که برایشان قدرت آورده و اجازه سلطه می‌دهد، وجود دارد. قدرتی که باعث نادیده گرفتن افراد می‌شود".

سطوح پدیده سایش: سومین کد قانونی این پدیده سطوح پدیده سایش است. مشارکت‌کنندگان بروز پدیده سایش را در دو سطح «بینابین اعضای هیئت علمی و میان اعضای هیئت علمی با مدیران» گزارش کردند. مرتبه علمی (استادیار، دانشیار و استاد)، وضعیت استخدامی (رسمی یا پیمانی بودن)، سابقه کار و دسترسی به منابع قدرت همگی می‌توانند بر شدت و ضعف بروز این پدیده در سطوح مختلف مؤثر باشد. بیشتر شرکت‌کنندگان اتفاق نظر داشتند که بروز این پدیده در میان مدیران و اعضای هیئت علمی، به‌دلیل دسترسی به منابع قدرت، نسبت به آنچه میان اعضای هیئت علمی با یکدیگر رخ می‌دهد، بیشتر

است. یکی از استادان (شماره ۵) این‌گونه بیان کرد: "معاون وزیری در دوره‌ای داشتیم که مثل آدم‌های سادیسمی بود. تا زمانی که من در اتاقش بودم، به مدیر مالی می‌نوشت اقدام شود و همین‌که من بیرون می‌آمدم، می‌گفت لغو کنید و نگاهش دارید. کیف می‌کرد که یک آدم دانشگاهی را سنگ قلاب کرده است." در این زمینه عضو هیئت علمی (شماره ۲) به این موضوع اشاره داشت که "اعضای هیئت علمی جدید که از امنیت شغلی کمتری به خاطر نداشتن ثبات استخدامی برخوردارند، در معرض این پدیده بیشتر قرار می‌گیرند، چرا که آنها برای ارتقای مرتبه و تبدیل وضعیت به عضو هیئت علمی رسمی به توصیه اعضای هیئت علمی با سابقه و رسمی نیاز دارند".

کد نظری ۲: عوامل شکل‌گیری پدیده سایش: مصاحبه‌شوندگان پس از آنکه پدیده سایش را از منظر مفهوم و اشکال و ابعاد آن بررسی کردند، به عوامل شکل‌گیری این پدیده در دو سطح «سازمانی» و «فردی» اشاره دارند. عوامل سازمانی مد نظر مشارکت‌کنندگان در دسته‌های «قوانین و زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی، تبعیض سازمانی، مدیریت ناکارآمد و ساختار حاکم بر دانشگاه» دسته‌بندی می‌شوند. قوانین و زیرساخت‌ها: مشارکت‌کننده (شماره ۴) به این موضوع اشاره داشت که "قوانین دانشگاه در هر موردی به خصوص در ارزیابی مقاله‌ها، پروژه‌ها، امور آموزشی و پژوهشی برای ارتقا، کاملاً غیرشفاف است و هیچ اطلاع‌رسانی در این زمینه نمی‌شود".

فرهنگ سازمانی: مشارکت‌کننده (شماره ۳) به این نکته اشاره کرد که "آن چیزی که من را آزرده کرده، این است که دگرپذیری در دانشگاه ما کم و این دقیقاً با فرهنگ دانشگاهی در ارتباط است. جالب است که ما، نمی‌توانیم بپذیریم یک آدمی در کنارمون کار کنه؛ که شاید در بعضی زمینه‌ها بهتر از من باشه". در زمینه تبعیض سازمانی عقیده مشارکت‌کننده (شماره ۲۲) این است: "بدترین اتفاقی که در گروه می‌افتد، تبعیض است؛ 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 و اگر قرار باشد پستی در نظر گرفته شود، قطعاً شامل حال (گروه که با ما نیستی) نمی‌شود و این یعنی تبعیض".

مدیریت ناکارآمد: به نظر مشارکت‌کننده (شماره ۳۰) "مدیران در پوزیشن‌های مختلف عملکرد مختلفی دارند و ممکن است مدیری در پوزیشن تخصصی خودش بسیار خوب باشد، اما در موقعیتی قرار بگیرد که پوزیشن درستش نیست و نا کارآمد باشد. انتخاب مدیریت چون بر اساس مدلی و شایستگی نیست، پس خطا هم زیاد است".

ساختار حاکم بر دانشگاه: مشارکت‌کننده‌ها به «متمرکز، تهدیدکننده، سلسله‌مراتبی، شفاف نبودن، واضح نبودن سیاستگذاری و رویکرد حاکمیت و همچنین به ویژگی‌های خاص بافت دانشگاه مانند پیچیدگی، ابهام، عدم قطعیت و دخالت سایر نهادهای غیر دانشگاهی» اشاره کردند. مشارکت‌کننده (شماره ۸) در خصوص ساختار سلسله‌مراتبی به این موضوع اشاره داشت: "تجربه 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 قاعدتاً باید در جهت کسب رضایت کسانی که قدیمی‌تر هستند، گام بردارید.

استادهایی که قدیمی‌تر هستند، این را خیلی خوب می‌دانند و قاعده بازی در این زمینه را 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 کمتر است. استادهای قدیمی‌تر لطف می‌کردند و در پایان‌نامه‌هایی که راهنما بودند، ما را مشاور می‌کردند و به شیوه نرم و آکادمیک در قالب مشاور همه کاری را انجام می‌دادی و استاد راهنما بدون اینکه این پایان‌نامه را بخواند، کل کار تو سر یک استاد جوان بود". در همین خصوص مشارکت‌کننده (شماره ۲۱) بیان کرد که، استادهای قدیمی‌تر ثبات استخدامی دارند و بر اساس 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 آن درس را سرفق‌لی خودش می‌داند و اصلاً هیچ اتفاقی برایش نمی‌افتد، اما در کنار او یک استاد جدیدتر اگر نمره ارزیابی‌اش از یک حدی پایین‌تر بیاید، این را دقیقاً تو چشمش و وارد فاز حاشیه می‌کنند. متأسفانه، سیستم شفاف نیست" مشارکت‌کننده (شماره ۱۶) از این منظر به بررسی پرداخت که ساختار حاکم در دانشگاه‌ها تهدید کننده است، به جای اینکه حمایت‌کننده باشد: "مشکلات نهاد آموزش عالی در ایران خیلی پیچیده است. اولاً که هیچ ساختار حمایتی وجود ندارد، به‌ویژه برای اساتید تازه‌کار ساختارهای حاکم تهدید کننده هستند. این تهدید از چند جا حس می‌شود. از یک سو از طرف دانشجو و من همیشه باید مواظب باشم که در کلاس نقد نباشد و زمینه‌اش به‌وجود نیاید، آن هم برای کلاسی که آموزشی و علوم اجتماعی است. چون یک‌سری از دانشجویها می‌روند و گزارش‌های نادرست می‌دهند. یک تهدید از طرف سازمان‌های نظارتی داریم، مثل حراست و غیره که مدام شما را رصد می‌کنند که چه لباسی پوشیدی، چه لباسی نپوشیدی، چی گفتی و چی نگفتی. یک تهدید اساسی هم از طرف اساتید قدیمی‌تر داریم". در زمینه وضوح سیاست‌گذاری و رویکرد موجود مشارکت‌کننده (شماره ۱) چنین بیان داشت: "جهتگیری و سیاست‌های حاکم بر وزارت علوم و دانشگاه‌ها در این زمینه روشن نیست. حرفم به دانشگاه و وزارت علوم این است که ماها مگر سرمایه‌های انسانی این کشور نیستیم. خدا و کیلی من اونی که چهار سال پیش اومدم، اون نیستیم‌ها. درب و داغونم، تازه چهار سال گذشته و در این چهار سال کلی فرسودگی شغلی دارم، کلی دل‌سردی از محیط کارم دارم و این همه حجم فشار، همه ما را مریض کرده است، تازه من سالم‌ترینم".

عوامل فردی: مشارکت‌کننده‌ها به دو ویژگی مهم شخصیتی عامل سایش «حسادت و رقابت» اشاره کردند.

حسادت: مشارکت‌کننده (شماره ۱۴) این‌چنین بیان کرد: "من رو پروژه‌ای کار می‌کردم و خروجی‌اش چندین کتاب مجلد بود که داوری و مراحل انتشار را طی کرده بود. جرئت نداشتم اینها را در رزومه‌ام بگذارم، با اینکه یک سال از چاپش می‌گذشت، می‌ترسیدم همکارها ببینند و حسادتشان بیشتر بشود و بیشتر اذیت کنند. اذیت کردنشان این بود که طعنه می‌زدند و جلو کار را می‌گرفتند".

رقابت: در همین زمینه مشارکت‌کننده (شماره ۱۷) افزود: "در سال‌های اول در محل کارم به‌شدت مورد حسادت همکاران قرار گرفتم. آنها به یک رقابت ناسالم و ناعادلانه که ریشه در حسادت داشت؛ یعنی

پیشرفت خودشان در سایه حذف رقیب پرداختند. به حدی فضا را بر من تنگ و سخت کردند که این امر باعث شد من مدت‌ها در جلسات گروه به دلیل عدم اعتماد به نفس کافی نمی‌توانستم حرف بزنم و اگر می‌خواستم درباره پروپوزال دانشجوییم توضیح بدهم، نفسم می‌گرفت."

کد نظری ۳: ریشه پدیده سایش: مشارکت‌کنندگان زمانی که از پدیده سایش و رواج آن می‌گفتند، به ریشه‌های شکل‌گیری این پدیده اشاره می‌کردند که ماهیتی خارج از فضای دانشگاهی دارد. آنها معتقد بودند که ریشه این پدیده در سه کانون «فرهنگ عمومی»، «خانواده» و «آموزش و پرورش» است. فرهنگ عمومی: عضو هیئت علمی (شماره ۳۱) این‌گونه بیان کرد: "ما هر روزه در جامعه آدم‌هایی را می‌بینیم که تقریباً از همه موقعیت‌های اجتماعی از جنسیت گرفته تا سن و سال، از مدرک تحصیلی تا ثروت و برخورداری از مزایای اجتماعی را تبدیل به ابزارهایی می‌کنند که افراد ضعیف‌تر را تحقیر کنند یا دست‌کم آنها را نادیده بگیرند. از آنجا که دانشگاه نهاد اجتماعی است که بر جامعه اثر گذاشته و از آن اثر می‌پذیرد، همین آدم‌ها از دل همین جامعه با فرهنگ عامه‌ای که قانونی آن را تحمیل نکرده و سینه به سینه در افراد دست به دست می‌شود، درون‌داد و برونداد دانشگاه می‌شوند."

خانواده: عضو هیئت علمی دیگری (شماره ۱۵) ریشه پدیده سایش را از منظر نهاد خانواده با ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی که برای فرد می‌سازد، جست‌وجو کرد: "تصور کنید در یک خانواده برادران بزرگ‌تر، خواهر خود را اذیت می‌کنند و زمانی که او به والدینش شکایت می‌کند، نه تنها به حرف‌هایش گوش نمی‌دهند، حتی به او می‌گویند که خودش باید این مسئله را حل کند. با این کار آنها ابزار اذیت و آزار را به دست عامل سایش داده و او را در ادامه کارهایش همراهی کرده‌اند. این آزاردهنده‌ترین بخش ماجراست. بنابراین، فرزندان ما از همان ابتدا در بستری به نام خانواده با این پدیده آشنا و در درون آنها نهادینه می‌شوند." وی در جای دیگری افزود: "برچسبی که شما روی رفتار فرزندان می‌زنید، زمینه شکل‌گیری رفتار بعدی بچه‌هاست. مثلاً «صف شلوغ، اما آگه زرنگ باشی می‌توانی زود خرید کنی و بیایی» یا اگر وقتی کودک‌تان توانسته است کار بد همسالش را جبران کند و مثل او کنکش بزند، بگویید که آفرین خوب حق‌ات را گرفتی». این نمونه‌ها به کودک پیام می‌دهد که سایش یا شبیه زورگوها شدن نامش زرنگی است و خوب است. رشد رفتار منفی بچه‌ها در اینجا تمام نمی‌شود. انعکاس این رفتارها در بزرگسالی و شکل‌گیری پدیده‌ای به اسم بولی است."

آموزش و پرورش: استاد دیگری (شماره ۲۰) ریشه سایش را در آنچه آموزش و پرورش به دانش‌آموزان به صورت آشکار و پنهان یاد می‌دهد، می‌داند و این‌گونه شرح داد: "بسیاری از رفتارهای افراد در دانشگاه، ریشه در یادگیری‌های آنها در مدرسه و خانواده دارد. به‌ویژه در مدارس غیرانتفاعی دانش‌آموزان از طبقه اقتصادی خاصی کنار هم قرار می‌گیرند که پول برای آنها منشأ قدرت در مدرسه است و آن را به ابزاری برای تحقیر یکدیگر بدل می‌کنند. جالب اینجاست که مدرسه نیز هیچ برخوردی با این رفتارها نمی‌کند. ضمن اینکه اگر دانش‌آموز از جایگاه خاصی هم برخوردار باشد، مدرسه این رفتارها را تقویت می‌کند. بدین ترتیب، این شیوه رفتاری را دانش‌آموز یاد می‌گیرد و در او نهادینه می‌شود. او با این

آزموده‌ها و شیوه رفتاری وارد محیط کار می‌شود و چون از دوران قبل این رفتارها در او نهادینه شده است، این امر را بدیهی و اجتناب ناپذیر می‌داند."

کد نظری ۴: راهبردهای مواجهه با سایش: مشارکت‌کنندگان که هر کدام به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با سایش مواجه بوده‌اند، بر این باورند که هر کدام در مقابل آن کنش و واکنش‌هایی متفاوتی دارند و از راهبردی بهره می‌برند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که اعضای هیئت علمی به‌عنوان کنشگران اصلی آموزش عالی سه راهبرد «مقابله»، «اجتناب» یا «پذیرش» را در مقابل پدیده سایش از خود بروز می‌دهند.

تقابل: یکی از استادان (شماره ۹) داستان خود را از دروغگویی و غیبت عامل سایش و تقابل خود با او، این‌گونه روایت کرد: "هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم. در اتاقش رفتم و به او گفتم چیزهایی را که در مورد من گفته‌ای، شنیده‌ام. در پاسخم گفتم که من چیزی نگفته‌ام، چه کسی چنین چیزی گفته است. 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". از آنجایی که این استاد نتوانسته بود پاسخ قانع‌کننده‌ای از مدیر بالادستی دریافت کند، بر پایه سلسله مراتب اداری به سراغ معاون می‌رود. او ادامه داد: "به معاون گفتم که می‌خواهم در مورد موضوع مهمی صحبت کنم. به او گفتم که یکی از مدیران چه حرف‌هایی در نبود من به دیگران زده که هیچ‌کدام درست نیست و اینکه نمی‌دانم او چرا این حرف‌ها را می‌زند. مگر اینکه از سال‌ها پیش یا از دست من عصبانی بوده یا به من حسادت می‌کرد و حالا که در رأس قدرت قرار گرفته است، از قدرتش برای آزار من استفاده می‌کند. معاون و مدیر مستقیمش به یکدیگر نگاه کردند و به دنبال آن بودند که بفهمند چه کسی در میان آنها اخبار جلسات مدیران را منتشر می‌کند. آنها در حقیقت به حرف و اعتراض من توجهی نداشتند. هنوز به‌خوبی آن روز را به یاد دارم و در نهایت هم از آن دانشگاه انتقالی گرفتم".

اجتناب: یافته‌هایی که در دسته اجتناب قرار می‌گیرند، دو ماهیت کاملاً متفاوت دارند. نخست نوعی از اجتناب است که به نوعی به بلوغ فرد و حتی رشد حرفه‌ای او منتهی می‌شود، مانند مشارکت‌کنندگانی که به رفتارهایی مانند تشکیل گروه‌های غیررسمی دوستانه برای گفت‌وگو درباره تجربه‌هایشان برای جلوگیری از آسیب‌های بعدی و کاهش فشار روانی این پدیده اشاره داشتند یا آنهایی که از روش‌هایی مانند رفتن به فرصت مطالعاتی یا ماندن در فضایی دیگر و تلاش برای اجرای پژوهش‌ها و نگارش مقالات خود استفاده و انرژی خود را برای ادامه فعالیت حفظ کرده‌اند؛ در مقابل هم برخی رویکرد اجتناب را در قالب برخی راهبردهای حذفی برگزیده‌اند؛ یعنی پس از تلاش‌های مختلف ترجیح داده‌اند کلاً دانشگاه را ترک یا محل خدمت خود را عوض کنند. مشارکت‌کننده (شماره ۱۶) گفت که دچار عادت‌های

نامناسب در خوردن و آشامیدن شده است. او برای دوری کردن از عامل سایش در خانه کار انجام می‌دهد و اشاره کرد که دیگران مرخصی بدون حقوق را به‌عنوان استراتژی انتخاب کرده‌اند." پذیرش: غالباً در میان مشارکت‌کنندگانی که از راهبرد پذیرش سخن می‌گویند و آن را تجربه کرده‌اند، گروهی هستند که پدیده سایش را در نظام آموزش عالی امری اجتناب‌ناپذیر می‌دانند و از این رو، آن را پذیرفته‌اند که این پذیرش یا به‌صورت تحمل شرایط موجود یا به‌منظور رفع نیازها و تحقق مقاصد خویش بوده است. از نگاه مشارکت‌کنندگان این پذیرش تا آنجا می‌تواند ادامه پیدا کند که فرد علاوه بر پذیرش شرایط، حتی همدست عامل سایش بشود. در این خصوص استادی (شماره ۱۴) روایت کرد که "دانشگاه به ما گفته است که سه مقاله باید تهیه کنیم. این یعنی فشار که بر روح و روان من است. من هم نمی‌توانم این فشار تحمل کنم و این را در کانال‌های مختلف به جریان می‌اندازم. می‌آیم سه تا دانشجوی خوب پیدا می‌کنم، من هم فشار را به دانشجو منتقل می‌کنم، پس طبیعتاً یکی از ویژگی‌ها این است که همدست دانشگاه می‌شویم."

کد نظری ۵: عوامل مؤثر بر انتخاب راهبردهای مقابله: مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این باورند که هر فردی ممکن است از راهبردهای گوناگونی برای مواجهه با پدیده سایش بهره ببرد که این تفاوت در انتخاب به عوامل دیگری بر می‌گردد که خود بر این انتخابها مؤثرند. آنچه را مشارکت‌کنندگان به‌عنوان عوامل مؤثر بر راهبردها می‌دانند، می‌توان در دو دسته «پاسخگویی مسئولان» و «سطح تاب‌آوری» قرار داد.

پاسخگویی مسئولان: عضو هیئت علمی (شماره ۳) این‌گونه روایت کرد: "معاون دانشگاه فردی ضعیف و بی‌اراده است که رفتارهای عامل سایش (معاون دانشکده) را می‌پسندد، چرا که او ظاهراً دانشکده را سازمان‌دهی و اعضای هیئت علمی را کنترل می‌کرد". یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۸) می‌گوید: "انتظار می‌رفت که معاون دانشگاه نقش دیدبان و متعادل‌کننده شرایط را بازی کند، اما او در این کار موفق نبود. نتایج پژوهش‌های انجام شده در حوزه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که اگر دانش‌آموزی در یک سال تحصیلی معلم خوبی نداشته باشد، آسیب وارد شده قابل اصلاح است. اما اگر در دو سال پیاپی معلم بدی داشته باشد، آسیب آن جبران‌ناپذیر و دایمی است. به نظر من این در مورد مسئولیت‌های دانشگاهی نیز صدق می‌کند. دو سطح از مدیران در سلسله مراتب بالا و عملکرد و رفتار ناصحیح آنها برای کل سازمان کافی است."

تاب‌آوری: بسیاری از اعضای هیئت علمی (شماره‌های ۱۱، ۹، ۲۶، ۳۱) که پدیده سایش را تجربه کرده بودند، اشاره کردند که در این مدت حمایت‌های عاطفی بسیاری از سوی خانواده خود (همسر، پدر، مادر، خواهر و برادر) دریافت کرده‌اند. ارتباطات نزدیک و صمیمانه خانوادگی به آنها در تحمل لحظات سخت بسیار کمک کرده بود. یکی از مشارکت‌کنندگان به‌طور خاص ایمان بالای خود را بسان 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. شرکت‌کننده دیگری (شماره ۲۹) که با عامل سایش دچار آسیب شده بود، بیان کرد که "هنوز به شدت از آسیب‌های وارد شده در رنج و سختی هستم. روزی به یکی از همکارانم گفتم که اخیراً احساس می‌کنم به جمعی از پیاده‌نظام‌های زخمی بدل شده‌ایم".

کد نظری ۶: پیامدهای پدیده سایش برای قربانی: واقعیت آن است که قربانی سایش هر راهبردی را هم که برای مواجهه با آن برگزیند، از آنجا که سایش ذات و ماهیت خود پدیده‌ای مخرب دارد، عوارض و پیامدهایی را برای فرد قربانی به همراه دارد که مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز به آن اشاره کرده‌اند. این پیامدها را مبتنی بر نظر و تجربه مشارکت‌کنندگان می‌توان در چهار دسته آسیب‌پذیری شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی قرار داد.

آسیب‌پذیری شغلی: آسیب‌هایی مانند از «دست دادن موقعیت شغلی و پست سازمانی، کاهش تعهد کاری، سکوت سازمانی، ناامنی شغلی و فرسودگی شغلی» را می‌توان در این دسته جای داد. این آسیب‌ها ماهیت سازمان و عملکرد آن را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر کارایی و بهره‌وری آن اثر می‌گذارد. چرا که پدیده سایش منابع انسانی نهاد دانشگاه را که مهم‌ترین منبع برای این نهاد و همه سازمان‌ها هستند، هدف قرار داده است. یکی از استادان (شماره ۸) داستان خود را از ترک دانشگاه این‌گونه روایت کرد: "من دچار بحران آرمان‌ها شده بودم. از یک طرف می‌گفتم من با یک نسلی از اساتید برجسته بزرگ شدم و خیلی چیزها از آنها یاد گرفته‌ام و به این آرمان‌ها سفت و محکم می‌خواستم بچسبم. از یک طرف هم الزامات دانشگاه من را به سمت خودش می‌کشاند. وقتی می‌دیدم همکار من ۵۰ مقاله علمی - پژوهشی دارد و به این فکر می‌کردم خوب من هم باید دانشیار بشوم، بنابراین، به دانشجوهایم می‌گفتم کارها تون را مقاله کنید، با علم اینکه می‌دانستم آن کار در حد یک مقاله نیست؛ یعنی یک دوره چند ساله این بحران من را آزار داد. از طرفی، من فکر می‌کردم دانشگاه محل رشد اندیشه و پیشرفت است و دقیقاً خودم را مقایسه می‌کردم که من در سال ۹۰ با آن شور و اشتیاق درس می‌دادم، با من در سال ۹۶ خیلی نزول پیدا کرده‌ام. دائماً سطح خود را پایین می‌آورم. این موارد در ذهنم بازی می‌کرد و در نهایت، تصمیم گرفتم که فضای آموزش عالی را ترک کنم. البته، اینکه می‌گویم ترک به این معنا نیست که همه چیز را کنار گذاشتم، رسالتم را در جای دیگر دنبال می‌کنم".

آسیب فردی: بر اساس یافته‌های پژوهش، مشارکت‌کنندگان آسیب‌های فردی را به دو دسته «آسیب‌های روانی و جسمی» تقسیم کرده‌اند. از نظر آنها فشار روانی اتفاقاتی مانند استرس، بی‌انگیزی، افسردگی و سرخوردگی است و زمانی رخ می‌دهد که بین توان فرد برای انجام دادن کار و کار خواسته شده از وی تناسبی وجود ندارد و معمولاً در تمام سطوح شغلی و مناصب سازمانی به چشم می‌خورد. مشارکت‌کنندگان یکی از مهم‌ترین فشارهای روانی را «استرس کاری» معرفی کردند. یکی از استادان (شماره ۳۲) تجربه خود را در این زمینه این‌گونه روایت کرد: "یک تجربه ناخوشایند در دانشگاه بحث قراردادهاست. همان‌طور که می‌دانید، قرارداد در سازمان‌های ما بیشتر رفاقتی است تا رقابتی. بدون

هیچ‌گونه مکانیزمی و بدون هیچ ریل‌گذاری توقع رسیدن به مقصد داریم. استاد را که هیچ‌جا شناخته نیست، بدون هیچ معرفی از طرف دانشگاه راهی سازمان‌ها می‌کنیم که طرح باید بگیرد، چرا که به امتیازش نیاز دارد. بعد استاد می‌رود تحقیر می‌شود و به سازمان‌های مختلف ۱۰ پروپوزال می‌دهی و سرکارت می‌گذارند. احساس بی‌لیاقتی، سرخوردگی و یأس و ناامیدی می‌کنی. نهالی که کاشته می‌شود، احتیاج به مراقبت دارد تا محصول بدهد، اما ما رویه‌مون چطوری است، همین‌که نهال جوانه زد، توقع داریم محصول یک درخت ۳۰ یا ۴۰ سال را بدهد. مکانیزم‌های ما برای استادهای تازه‌استخدام به جای اینکه حمایتی و توانمندساز باشد و آنها را سوق بدهد به سمت توسعه پایدار، بیشتر تهدید کننده است. استرس ناشی از فشاری که به افراد وارد می‌شود، در حد توان آنها نیست."

آسیب اجتماعی: از منظر مشارکت‌کنندگان آسیب اجتماعی؛ یعنی مخدوش ساختن روابط و وجهه اجتماعی افرادی است که مورد سایش واقع شده‌اند. آنها این امر را به صورت «جدایی، انتقام و انزوا» گزارش کردند. در این خصوص عضو هیئت علمی (شماره ۴) گفت: "سه سال است که دارم کار می‌کنم، اما چون تازه استخدام شدم، من را نمی‌بینند. در درسی ارزیابی‌ها نشان داد که من بهتر عمل می‌کنم، ولی آن درس به من داده نمی‌شود و می‌گویند این درس انحصاری فرد خاصی است، حتی با اینکه می‌دانند نه دانشجو راضی و نه ارزیابی‌اش. همه اینها در کنار هم باعث می‌شود که به این فکر کنم روزی که من هم قوی بشوم، انتقامم را می‌گیرم. بالاخره که همیشه این‌طور نمی‌ماند". مشارکت‌کننده (شماره ۱) گفت: "بررسی میدانی سازوکارهای ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور حاکی از آن است که نخبه‌ترین و مؤمن‌ترین سرمایه‌های علمی و فرهنگی کشور به دلیل ناکارآمدی قوانین و حب و بغض‌های برخی اشخاص مسئله‌دار که اتفاقاً قدرت زیادی هم در جامعه علمی کشور دارند، به گوشه انزوا کشانده شده‌اند. وقتی قانون ابزاری در خدمت بی‌قانونی و دور زدن قانون شود، آن وقت است که دیگر نه از تاک نشانی خواهد ماند و نه از تاکستان".

تدوین و نگارش نظریه: در این مرحله و پس از اجرا و اتمام مراحل کدگذاری، مهم‌ترین بخش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد صورت می‌گیرد. در این بخش تئوری پنهان در انبوه داده‌ها خود را نمایان می‌سازد و پژوهشگر تلاش می‌کند که در نهایت، امانتداری در خصوص آنچه در واقعیت داده‌ها رخ داده است، پرده از چهره این نظریه بردارد که در قالب کودکی نوپا چشم به جهان گشوده است. این نظریه را شاید نتوان به سیاق آنچه غالباً از مفهوم نظریه در ذهن متبادر می‌شود که ناظر بر کلان بودن و قابل تعمیم بودن آن است، مشابه دانست که هدف تعمیم ندارد و فقط به دنبال تبیین وضعیت موجود در بافت‌های مورد بررسی آن‌هم از نگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش است؛ اما می‌تواند زمینه را برای پژوهش‌های بعدی فراهم آورد و حتی امکان فرضیه‌سازی در خصوص دانشی را که تا کنون با معیارهای علمی بیان نشده است، ایجاد کند. در ادامه نظریه به‌دست آمده بیان شده است.

«سایش به‌عنوان یک رویداد اجتماعی روان‌شناسی، پدیده‌ای مخرب، آسیب‌زننده و آشکار پنهانی چند لایه است که به دلایل گوناگون فردی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ترها، سوءاستفاده از

قدرت و عوامل سازمانی مانند نقص در قوانین و زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی، تبعیض سازمانی و مدیریت ناکارآمد، در یک فرایند تکراری و بازتولید شونده رخ می‌دهد و از الگوی رفتاری بلندمدت هدفمند پیروی می‌کند که آموختنی است. این آموختن نه لزوماً به صورت مستقیم، بلکه در تجربه زیسته افرادی ریشه دارد که اگر چه ممکن است امروز عامل سایش به نظر برسند، اما شاید خود روزی تحت این فرایند قرار گرفته باشند که آسیب‌های آن پدیده برای آنها تا امروز ادامه دارد و در اشکال مختلفی خود را باز می‌نمایاند. این فرایند که غالباً با قرار دادن افراد در موقعیت‌های نابرابر اجتماعی، کاستی در توزیع عادلانه قدرت و منابع، تبعیض‌های جنسیتی، مذهبی و سنی، ایجاد مسئله در برقراری ارتباط با پیشکسوتان حرفه‌ای، روحیه رقابت ناسالم و عواملی از این دست رخ می‌دهد، در شکل‌های مختلف کلامی یا اجتماعی و همچنین در سطوح مختلف؛ یعنی میان اعضای هیئت علمی و میان مدیران و اعضای هیئت علمی قابل درک است. طبقه کاری عضو هیئت علمی، رسمی یا پیمانی بودن، سابقه کار و دسترسی به منابع قدرت می‌توانند بر شدت و ضعف مواجه شدن با این پدیده در سطوح مختلف مؤثر باشند.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که دو دسته عوامل سازمانی و فردی عامل شکل‌گیری پدیده سایش هستند؛ بدین معنا که قوانین و زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی که برای مثال، در آن توانایی و تخصص ارزش نیست و فرهنگ تشویق و کمک برای رشد و پیشرفت سایرین در دسته هنجارهای شغلی قرار نمی‌گیرد، تبعیض سازمانی، مدیریت ناکارآمد و برخی ویژگی‌های مربوط به ساختار حاکم بر دانشگاه در کنار عامل بسیار مهم ویژگی‌های شخصیتی فردی که عامل سایش است، مانند کنترل‌گرا بودن، حسادت و ضعف در مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، از دید مشارکت‌کنندگان فضایی را فراهم می‌آورد که در آن سایش به پدیده‌ای رایج، فراگیر و حتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل می‌شود. برخی که امروزه، در جایگاه قربانی قرار دارند، بر این گمان هستند که تبدیل شدن به فردی که خود عامل سایش سایرین باشد، از آنها دور نیست و این گمان را هم با اجتناب‌ناپذیر بودن پدیده سایش توجیه می‌کنند.

ویژگی‌هایی مانند ساختار متمرکز، سلسله‌مراتبی و رعایت نشدن سطوح افقی برای همکاری اعضای هیئت علمی، واضح نبودن سیاست‌گذاری و ضعف در شفافیت نقشی جدید در شکل گرفتن فضایی که سایش در آن اجتناب‌ناپذیر می‌شود، امری متداول است. آنها سایش را پدیده‌ای فرایندی و متقابل می‌دانند و معتقدند کسی 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 مبارزه کردن و دفاع از سایرین بهره می‌برند. عده‌ای هم که تعداد آنها کم نیست، سایش را می‌پذیرند، تحمل می‌کنند و حتی در این مسیر همدست می‌شوند که بتوانند از آسیب‌های آن برای خود بکاهند. اما جالب

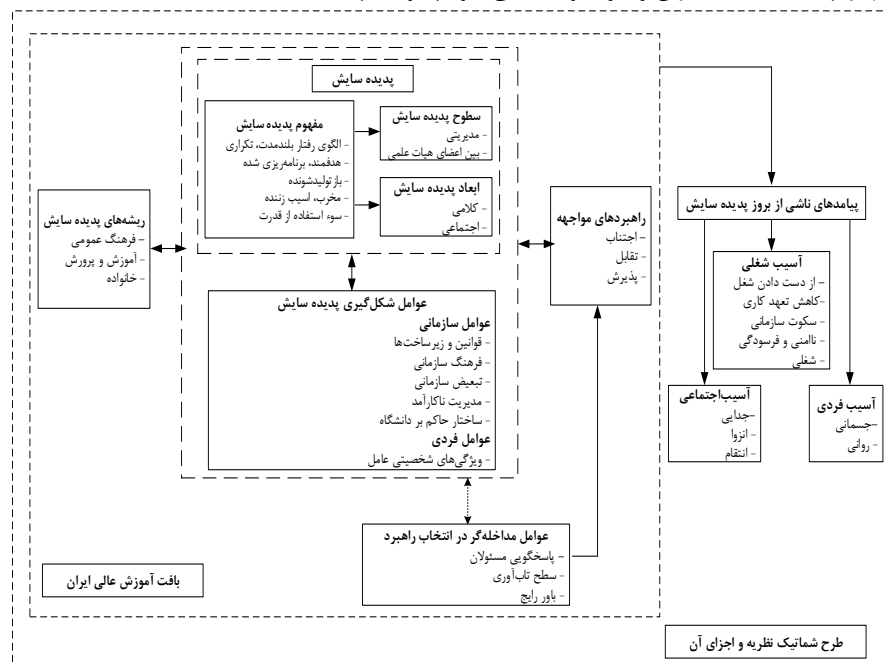
توجه است که انتخاب راهبردهای گوناگون مواجهه، در عوامل دیگری ریشه دارد که نخست پاسخگویی مسئولان است؛ یعنی تفاوت وجود دارد زمانی که مدیر به آنچه رخ می‌دهد آگاه باشد و سعی کند در برابر آن کنشی فعالانه داشته باشد با زمانی که مدیر یا از پدیده سایش آگاه نیست یا چون توان مدیریت و مواجهه با آن را ندارد، آن را انکار کند و نادیده بگیرد. مدیرانی که از نظر دانش و تخصص، تجربه کاری، مهارت در ابعاد مختلف و نیز در ویژگی‌های شخصیتی مانند جسارت، اعتماد به نفس و صداقت ضعف دارند، خود به عاملی جدی برای فراگیر شدن پدیده سایش تبدیل می‌شوند. عامل بعدی در انتخاب راهبرد به سطح تاب‌آوری فرد قربانی مربوط می‌شود. حمایت عاطفی، حمایت گروه‌های غیررسمی، امکان جابه‌جایی در محیط کار و همچنین ایمان به قدرت الهی سطح تاب‌آوری فرد را به طرز چشمگیر افزایش می‌دهد و به‌طور مستقیم بر انتخاب راهبرد مواجهه با پدیده سایش تأثیر دارد. از آنجا که پدیده سایش به‌طور ذاتی مضر و مخرب است و آسیب‌های گوناگونی در سطوح شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی به همراه دارد، آسیب‌هایی مثل کاهش تعهد کاری، سکوت سازمانی، فرسودگی شغلی، میل به انتقام و حتی معضلاتی در حوزه تأمین معاش در کنار آسیب‌های جسمانی و روانی که همگی در سطوح چهارگانه نامبرده شده قرار می‌گیرند، ماهیت سازمان و عملکرد آن را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر کارایی و بهره‌وری آن اثر می‌گذارد. چرا که پدیده سایش منابع انسانی نهاد دانشگاه را که مهم‌ترین منبع برای این نهاد و همه سازمان‌ها هستند، هدف قرار داده است.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند که پدیده سایش در بافت آموزش عالی ایران قابل مشاهده است، بافتی که ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد. در این بافت فضای امنیتی، دخالت نهادهای غیر دانشگاهی، حضور مدیران سیاسی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام محیطی را فراهم آورده است که فرهنگ حاکم بر آن با سازمان‌های دیگر متفاوت است و این ویژگی‌ها ردپای خود را بر شکل‌گیری و بروز پدیده سایش در دانشگاه نشان می‌دهد. با این‌همه، قابل درک است که آنچه در این نظریه با عنوان مفهوم سایش آورده شده، پدیده‌ای رخ داده و تجربه شده 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 به‌صورت آشکار و پنهان یاد می‌دهد و همچنین نهاد خانواده با ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی که برای فرد می‌سازد، جست‌وجو کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر با درک مسئله‌ای مهم در زندگی دانشگاهی اعضای هیئت علمی به گواه پژوهش‌هایی که برخی آشفته‌گی‌ها را در این حوزه نشان داده است (Shirbagi et al., 2015; Sotoudeh et al., 2016; Nurshahi, 2012) هدف اصلی «مفهوم‌پردازی سایش در روابط اعضای هیئت علمی

دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران» بود و تلاش شد تا جنبه‌های مختلف این مسائل با توجه به بافت حاکم بر نهاد دانشگاه در ایران واکاوی و بازنمایی شود (نمودار ۱).



نمودار ۱- طرح شماتیک نظریه و اجزای آن

از نظر مشارکت‌کنندگان پدیده سایش در دو دسته کلی (سازمانی و فردی) قرار می‌گیرد؛ قوانین و زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی، ساختار دانشگاهی، مدیریت ناکارآمد و ویژگی‌های شخصیتی از عوامل مهم و اثرگذار بر شکل‌گیری این پدیده است. نگاه تک‌بعدی و نامتناسب با ماهیت بسیاری از رشته‌ها در تدوین و اجرایی‌سازی ملاک‌ها و نشانگرهای جذب، ترفیع و ارتقاء، فشار و تمرکز بیش از اندازه بر انجام دادن تکالیف توسط اعضای هیئت علمی جدید که در مقایسه با اعضای باسابقه‌تر برای جا افتادن در فرایند دانشگاهی و فعالیت بهینه به حمایت بیشتری نیاز دارند و همچنین انتظارات فراتر از شرایط و امکانات در اختیار، نه تنها زمینه پیشرفت متوازن و پایدار را فراهم نخواهد ساخت، بلکه می‌تواند زمینه فرسودگی بیشتر در طول سال‌های آتی خدمت یا مهاجرت سرمایه‌های ارزشمند انسانی ما را فراهم سازد. شواهد موجود و مستندات پژوهشی از بروز افت پویایی و نشاط در فضای علمی و مراکز دانشگاهی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی حکایت و با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها همسویی دارد (Ghasemi & Salehi, 2017; Mohammadzadeh & Salehi, 2016). عامل دیگر در شکل‌گیری این پدیده،

هنجارهای فرهنگی دانشگاه است. زمانی که پیامدهای رفتار سایش کمتر شود، سازمان‌ها به فراگیر شدن این پدیده کمک می‌کنند. نتایج این پژوهش با تحقیقاتی با موضوع هنجارها و فرهنگ‌های سازمانی که به تجربه افراد مبتلا به پدیده سایش می‌انجامد، همخوانی دارد (Yoo & Lee, 2018). شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقد بودند که فرهنگ دانشگاه فضایی را ایجاد می‌کند که به سایش نه تنها اجازه موجودیت، بلکه اجازه رشد نیز داده می‌شود. می‌توان چنین برداشت کرد که مدیران دانشگاه برای استادان ارزش و احترام قایل نمی‌شوند و پدیده سایش زمانی تشدید می‌شود که فرهنگ‌های سازمانی آن را بپذیرند یا این پدیده را یک اشتباه مدیریتی سخت قلمداد کنند (Hutchinson, Vickers, Jackson & Wilkes, 2006; Yoo & Lee, 2018; Glambek et al., 2018). بنابراین، پدیده سایش در محیط کار پدیده اجتماعی چندعلتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد. یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزش عالی ایران، ساخت و ریخت بیش از اندازه هرمی، متمرکز و عمودی است. نهادهای دولتی و حکومتی در سیاست‌های آموزش عالی نقشی خودخوانده، بیش از آنچه باید داشته باشند، دارند. البته، همه دولت‌ها مسئولیت خطامشی‌گذاری عمومی، حمایت، هماهنگی، نظارت عالی و مانند آن را در سطح کلان آموزش عالی بر عهده دارند و این امر اجتناب‌ناپذیر و لازم است، اما نه اینکه مستمری برای سطره سیاست‌های ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی و از بیرون برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود (Farasatkah & Maniee, 2014). یکی دیگر از مفاهیم اشاره شده، ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه در سطح کلان آموزش عالی یک کشور است که این موضوع به نبود تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به رسمیت شناخته شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی بر می‌گردد. فقط برای دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و خودحسابرسی و فعالیت درونزای ارزشیابی برای اداره خوب و بهره‌وری موضوعیت می‌یابد. در درون دانشگاه این امر با حرفه‌ای تلقی شدن مدیریت دانشگاهی و قابلیت محوری آن بر مبنای هنجارهای درونی علمی ارتباط دارد (Farasatkah, 2016a; Farasatkah, 2012). درخصوص ویژگی‌های شخصیتی عامل سایش، مشارکت‌کنندگان به دو عامل حسادت و رقابت بیش از عوامل دیگر اشاره کردند که این امر با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها (Zapf & Einarsen et al., 2003; Harvey & Keashly, 2003; Glambek et al., 2018) همسو است. یکی از مؤلفه‌های اساسی دیگر در قالب مدل پارادایم، شناسایی عوامل مداخله‌گر در شکل‌گیری مفهوم سایش بود که در این خصوص طبقات محوری گوناگونی در این بعد احصا شدند. غالباً دو شرایط مداخله‌گر اصلی در این پژوهش عبارت‌اند از: پاسخگویی رؤسای دانشگاه‌ها به گزارش‌های اعضای هیئت علمی درباره سایش و تاب‌آوری افراد مبتلا به این پدیده. پژوهش‌های قبلی بدین نتیجه رسیدند زمانی که مدیران قادر به شناسایی رفتار سایش نیستند، استادان آنان را مدیرانی بی‌کفایت و غیرقابل اعتماد می‌دانند (Pearson, Andersson & Wegner, 2001; Ng, 2017). همچنین مدیرانی که از مهارت‌های کافی مدیریتی متضاد برخوردار نیستند، اغلب در

مداخله با شرایط سایش با شکست مواجه می‌شوند، چرا که آنها شناخت کافی از مشارکت‌کنندگان، رفتارها و عواقب پدیده سایش ندارند (O'Moore & Lynch, 2007; Ng, 2017). علاوه بر این، شکست در مداخله رفتارهای سایش را تقویت می‌کند و این پیام را می‌رساند که این رفتار را مدیران تأیید می‌کنند (Lavan & Martin, 2008; Ng, 2017; Plonien, 2016). دومین شرایط مداخله‌گر، انعطاف‌پذیری اعضای هیئت‌علمی است که این شرایط چگونگی مقابله مشارکت‌کنندگان با تجربه‌هایشان در زمینه سایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. انعطاف‌پذیری به توانایی فرد برای سازگاری و عملکرد صحیح حتی در شرایط با ریسک بالا (افراد مبتلا به سایش) یا زمانی که این افراد به دلیل تجربه آسیب‌زا، از جمله مبتلا شدن به سایش، دچار استرس می‌شوند، اطلاق می‌شود (Garmezzy, 2001; Tylor, 2012; Tsuno & Kawakami, 2015). زمانی افراد انعطاف‌پذیرند که قادر باشند خود را با شرایط استرس و بهبودی از تجربه‌های آسیب‌زا هماهنگ کنند (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Chirila & Constantian, 2013). شرکت‌کنندگان در این پژوهش انعطاف‌پذیری را به نحوی نشان دادند که می‌توانند با تجربه‌های سایش، هم در زمان رخ دادن آن و هم در زمان حال، روبه‌رو شوند. مفهوم سایش از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش در بافت حاکم بر آن یک رویداد اجتماعی روان‌شناسی، پدیده‌ای مخرب و آشکار پنهانی چندلایه است که به دلایلی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ترها و سوءاستفاده از قدرت، در یک فرایند تکراری بازتولید شونده رخ می‌دهد و از الگوی رفتاری بلندمدت پیروی می‌کند که بسیار آموختنی است. این آموختن نه به صورت مستقیم، بلکه در تجربه زیسته افرادی ریشه دارد که اگر چه ممکن است امروز عامل سایش به نظر برسند، اما شاید خود روزی تحت این فرایند قرار گرفته باشند که آسیب‌های آن پدیده برای آنها تا امروز ادامه دارد و در اشکال مختلفی خود را باز می‌نمایاند (Ngalellongo, 2015; Rai, 2016; Ng, 2017; Glambek et al., 2018). از نظر مشارکت‌کنندگان دو استراتژی مهمی که افراد در برابر سایش دارند، مقابله و اجتناب است. درباره این موضوع که افراد مبتلا به سایش در محیط کار چگونه با تجربه‌های خود کنار می‌آیند، تحقیقات بسیار اندکی انجام شده است. با این حال، پژوهشی درباره بزرگسالانی که دچار سایش در محیط مدرسه شده بودند، انجام و از آنها خواسته شد تا به یاد بیاورند چگونه به این رفتار واکنش نشان داده‌اند. ابتدا آنها از دو نوع استراتژی مقابله‌ای رویارویی و اجتناب استفاده کردند (Giorgi, 2012; Zabrodska & Kveton, 2013; Smith, Singer, Hoel & Cooper, 2003) همسویی دارد. از مهم‌ترین پیامدهای شکل‌گیری پدیده سایش از نظر مشارکت‌کنندگان آسیب‌پذیری (شغلی، فردی، اجتماعی و اقتصادی) است. این تجربه‌ها با مطالعات قبلی که کاهش رضایت شغلی افراد (Thomas, 2005; Ng, 2017)، افزایش درآمد (Ngal, 2016; Djurkovic, McCormack & Casimir, 2005)، سطح پایین اعتماد (Tepper, Duffy, Henle & Lambert, 2006)، آسیب‌پذیری مالی (Lewis, 2004) و مرخصی‌های پزشکی کارمندان (Hoel & Salin, 2003) را از پیامدهای سایش در محل کار معرفی کرده‌اند، همخوانی دارد.

در برخی از مطالعات (Leymann, 1990; Einarsen et al., 2003; Negal, 2016; Ng, 2017; Glambek et al., 2018) تأکید شده است که سایش پدیده‌ای وابسته به بافت است؛ یعنی چون در بافت‌های متفاوت مؤلفه‌های فرهنگی، هنجارها، قوانین، مطالبات و چارچوب‌ها و بسیاری عوامل دیگر متفاوت است، پس سایش هم که خود ماهیتاً پدیده‌ای فرهنگی - اجتماعی است، باید از بافتی به بافت دیگر متفاوت باشد. آن‌گاه سؤال اساسی این است که اگر سایش پدیده‌ای وابسته به بافت است، پس چرا مرور ادبیات این مفهوم و پژوهش‌های گوناگون در نقاط مختلف دنیا یافته‌های نسبتاً مشابه را نشان می‌دهد تا جایی که می‌توان به تعریفی جهان‌شمول برای سایش دست پیدا کرد؟ شاید برای پاسخگویی به این سؤال باید به برخی از یافته‌های پژوهش حاضر مراجعه کنیم. مشارکت‌کنندگان علاوه بر اینکه از افرادی سخن می‌گفتند که عامل سایش هستند، اما در این بین برخی نقل قول‌ها حکایت از امری نگران‌کننده دارد که وقتی مشارکت‌کننده از عامل سایش صحبت می‌کند، از دانشگاه در مفهوم عام استفاده می‌کند؛ یعنی دانشگاه در قالب ساختاری تلقی می‌شود که فشار داریم، تکرار شونده و ناشی از سوءاستفاده از قدرت را برای آنها دارد و اعضای هیئت علمی راهی برای خلاصی از آن ندارند. در واقع، گویا بر اساس آنچه از نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش آورده و در ادبیات هم بر آن تأکید شده است (Rai & Agarwal, 2016; Giorgi, 2012)، سایش از اساس ماهیتی نهادی و فردی دارد که باید به هر دو توأمان توجه کرد. اما برای درک این ماهیت دوگانه باید به سراغ تحولات دیگری رفت که نهاد دانشگاه آن را پس از جنگ جهانی دوم تجربه کرده است و بر اساس آن با چنین شیوعی از پدیده سایش در سطح جهانی مواجه هستیم. واقعیت سیر تاریخی تحولات دانشگاه حکایت از آن دارد که در قرن ۱۹ سرعت صنعتی شدن جامعه و ارتباطات جدید اجتماعی که بر چنین تغییرات نوینی مبتنی بود، تعریف جدیدی از نهاد دانشگاه را ساخت که در این تعریف دیگر دانش در دانشگاه به منزله یک خیر عمومی^{۳۳} تلقی نمی‌شد، بلکه قرار بود تا دستاوردهای دانشگاه بتواند پاسخگوی نیازهای نوین جوامع صنعتی باشد (Cochrane & Williams, 2010). این تحولات در کنار نیازها و مطالبات اجتماعی برای دسترسی برابر به آموزش عالی، گسترش کمی چشمگیری را در طول قرن گذشته برای دانشگاه‌ها در سراسر جهان به همراه داشت که عصر توده‌ای شدن آموزش عالی نام دارد (Trow, 2006). اما آنچه از مجموع این تحولات در حوزه بررسی پدیده سایش بسیار مهم است، تحولاتی است که در حوزه نگرش‌های مدیریتی و درک از نهاد دانشگاه صورت گرفته است. در این نگرش دیگر دانشگاه نه نهاد اجتماعی، بلکه نهادی اقتصادی تلقی می‌شود و برای مدیریت آن بیشتر به سمت الگوهای مدیریتی و ساختاری و سازمانی صنعت و بازار روی آورده شد. از این رو، دانشگاه به سمت هنجارهای نئولیبرال روی آورد و همه دانشگاه‌ها کمتر یا بیشتر با آن درگیر شدند. در این رویکرد نئولیبرالی که اساس آن مدیریت جزئی‌نگر است، سازمان فقط بر آن است که شرایط را برای افزایش کارایی، رقابت‌پذیری و فردگرایی مهیا کند و

دانشگاه همان بنگاه تلقی و هنجارهای مدیریت بنگاه بر آن حاکم می‌شود (Ngal, 2016). از این رو، بر اساس تغییر رویکرد در درک دانشگاه و مدیریت آن، دانشگاه‌های غربی از نهادهای تولید ارزش عمومی و کالای عمومی به نهادهایی که بر اساس ارزش‌های بنگاه و سودآوری سنجیده می‌شوند، تغییر کردند. این تغییر پارادایم تغییرات سازمانی چشمگیری را در دانشگاه به وجود آورد که برخی از آن را کارکنان دانشگاهی در قالب پدیده‌های مخرب گوناگونی مانند سایش درک کردند. در این میان، کاهش بودجه دولتی، افزایش حجم آموزش و پژوهش، قراردادهای کوتاه‌مدت، گرایش‌ها به سمت مدیریت استبدادی و افزایش توزیع قدرت نامتوازن بین اعضای هیئت علمی و مدیران از جمله تحولاتی است که به بروز پدیده سایش دامن زده است (Zabrodska & Kveton, 2013). بنابراین، در این رویکرد دیگر سایش امری اجتناب‌ناپذیر می‌شود و انواع گوناگون سوءاستفاده از کارکنان در آن رخ می‌دهد. از این رو، اگرچه مؤلفه‌های فرهنگی در شدت یا ضعف شکل گرفتن پدیده سایش نقش جدی دارند، اما ریشه مسئله را باید در جای دیگری جست. آن ریشه‌ای که آنقدر قوی و پررنگ است که سبب شده است تا سایش به پدیده شایع این روزهای آموزش عالی در اقصی نقاط جهان تبدیل شود و هر کجا بسته به شرایطی که دارد، بیشتر یا کمتر با این موضوع مواجه شود. تجاری‌سازی در آموزش عالی و تلاش برای هم‌جهت شدن با بازار^{۳۴} (Zabrodska & Kveton, 2013) رویکردهایی بود که پیامدهای ناگوار ناخواسته‌ای چون سایش را در پی داشت (Twale & Deluca, 2008).

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. تبدیل کردن سایش به گفتمان کلان اجتماعی- ساختاری، همانا پذیرفتن آن از طریق بازیگردانان مجموعه آموزش عالی، به ورطه گفت‌وگو آوردن آن و تلاش برای تبدیل شدن آن به گفتمانی اجتماعی که از این طریق بتوان مخرب بودن و مشکل‌آفرین بودن آن را در سطحی وسیع‌تر درک کرد.
۲. لزوم تمرکززدایی در جذب و استخدام اعضای هیئت علمی و بازنگری در مفاد آیین‌نامه ارتقای دانشگاهیان و حذف موارد زاید به‌ویژه رفع و منع دخالت بی‌مورد عوامل غیر علمی (آموزشی و پژوهشی) و تعیین‌کننده در محاسبه امتیازهای ضروری برای ارتقاء، شفافیت در تصمیم‌گیری و درک دانشگاه به-عنوان نهادی که مجموعه خردمندان است و به ساختاری مسطح و مدیریتی همیارانه نیاز دارد، ضرورتی اساسی است.
۳. لزوم مشارکت مؤثر دانشگاهیان در انتخاب رؤسای دانشگاه بر پایه شایسته‌سالاری و پرهیز از سیاست‌زدگی در کنار مجموعه‌ای از اقدامات که کمک می‌کند تا مدیر نقش حیاتی خود را در این زمینه بهتر ایفا کند. این اقدامات را می‌توان در سه دسته قرار داد که عبارت‌اند: شناسایی رفتارها و علایم

سایش در سازمان توسط مدیر، بهبود قدرت مدیریت تعارض در مدیران و قدرت تشخیص و مداخله‌گری مدیر.

۴. مدیران سازمان‌ها می‌توانند از طریق اجرای سیاست‌هایی علیه سایش (سیاست درهای باز را همیشه حفظ کند و پذیرای اعضای تیم خود باشد)، برگزاری دوره‌های آموزشی آگاهی محور و دادن آموزش‌های مدیریت تعارض با محوریت مهارتی، موضوع رفتار سایشی در محل کار را مد نظر قرار دهند.

۵. راه‌اندازی سازوکار فرجام‌خواهی شفاف و منظم، بازخورد دهنده و دارای قدرت ساختاری است.

۶. رفع سایش و مداخله با افراد مبتلا به صورت سطحی مانند رویکرد چسب زخمی^{۳۵} است که فقط به زخم توجه می‌کند و تلاشی برای درمان این مشکل نمی‌کند. در کنار این اقدامات فوری به رویکردی بلندمدت مکمل نیاز است که در آن اطلاع‌رسانی و آموزش مدیران سازمانی در اولویت قرار بگیرد تا برای رهایی نهاد دانشگاه از سایش پیشقدم شوند.

References

1. Beckmann, C.A., Cannella, B. L., & Wantland, D. (2017). Faculty perception of bullying in schools of nursing. *Journal of Professional Nursing*, 29(5), 287-294.
2. Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
3. Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations (2ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Braxton, J.M., & Bayer, A.E. (2004). Introduction: Faculty and student classroom improprieties. *New Directions for Teaching and Learning*, 99, 2-7.
5. Cameron, C.A., Meyers, L.A., & Olswang, S.G. (2005). Academic bills of rights: Conflict in the classroom. *Journal of College and University Law*, 31, 243-290.
6. Charmaz, K. (2010). *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publication Ltd.
7. Charmaz, K., & Brayant, A. (2010). Grounded theory. Retrieved from https://pingpong.ki.se/public/pp/public_courses/course15601/published/1464009612718/resourceId/17787549/content/UploadedResources/Charmaz%202010%20grounded%20theory.pdf.

8. Chirila, T., & Constantian, T. (2013). Understanding workplace bullying phenomenon through its concepts: A literature review. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1175-1179.
9. Cochrane, A., & Williams, R. (2010). The role of higher education in social and cultural transformation. Centre for Higher Education Research and Information, The Open University, London.
10. 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.
11. Draucker, C., Martsof, D., Ross, R., & Rusk, T. (2017). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148.
12. Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003). The concept of bullying at work. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (Eds.). *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 3-30.
13. Farasatkah, M. (2012). *Evaluation of Iranian higher education quality: Application of basic theory*. Publication: Higher Education Research and Planning Institute (in Persian).
14. Farasatkah, M. (2016a). *Occasionally university of Iran new and critical debates on university study, science and higher education studies*. Tehran: Publishing: Agah (in Persian).
15. Farasatkah, M. (2016b). *Qualitative research method in social sciences with emphasis on "theory based" (Grounded Theory of GTM)*. Tehran: Informative Publishing (in Persian).
16. Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Factors affecting faculty members' participation in higher education policy planning and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education* (in Persian).
17. Garmezy, N. (2001). Resiliency and vulnerability to adverse development outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34(4).
18. Ghasemi, M., & Salehi, K. (2017). Representation of barriers and challenges faced by new faculty members; Phenomenological study.

Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources, 4(13), 1-25(in Persian).

19. Giorgi, G. (2012). Workplace bullying in academia creates a negative work environment, An Italian Study. *Employ Respons Rights J.*, 24, 261-275.
20. Glambek, M., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2018). Workplace bullying, the development of job insecurity and the role of laissez-faire leadership: A two-wave moderated. *Journal of Mediation Study, Work & Stress*, 32(3), 297-312.
21. 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.
22. 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.
23. Hollis, L. (2015). *Bully University? the cost workplace bullying and employee disengagement bullying and employee disengagement in American higher education*. SAGE open April, June 2015.
24. 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).
25. Petty, N.J., Thomson, O.P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Journal of Manual Therapy*, 17(5), 378-84.
26. 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.
27. Lester, J. (2013). *Work place bullying in higher education*. Published by Routledge.
28. Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counseling*, 32(3), 281-299.

29. Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
30. 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.
31. Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10.
32. Mohammadzadeh, Z., & Salehi, K. (2016). Explaining the phenomenon of vitality and scientific dynamics in scientific centers from the perspective of the university elite: A phenomenological approach. *Journal Strategy*, 25 (79) (in Persian).
33. Namie, G., & Namie, R. (2000). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Naperville, IL: Sourcebooks.
34. Ng, N. (2017). From the top down: How leadership can diminish workplace bullying. *Journal of Emergency Nursing*, 43(6), 586-587.
35. Ngal, I. (2016). Sources of workplace bullying in institution of higher education learning. *Pyrex Journal of Psychology and Counselling*, 2(5), 28-34.
36. Ngalello, F. (2015). Defining work place bullying in in situations of higher learning. *Journal of Organization & Human Behaviors*, 4(1), 6-12.
37. Nielsen, M.B., Skogstad, A., Mathieson, S.B., Glaso, L., Aasland, M.S., Notelaers, G., & Einarsen, S. (2009). Prevalence of workplace bullying in Norway: Comparisons across time and estimation methods. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18, 81-101.
38. Norman, M., Ambrose, S., & Huston, T.A. (2006). Assessing and addressing faculty morale: Cultivating consciousness, empathy, and empowerment. *Review of Higher Education*, 29, 347-379.
39. Nurshahi, N. (2016). The study of the dimensions of burnout and its determinants among the faculty members of the universities affiliated with the Ministry of Science, Research and Technology and providing appropriate solutions to it. *The Institute for Research and Planning for Higher Education*. Research Project (in Persian).

40. O` Leary- Kelly, A., Paetzold, R., & Griffin, R. (2000). Sexual harassment as aggressive behavior: An actor-based perspective. *Academy of Management Review*, 25, 2, 86-105.
41. O`Moore, M., & Lynch, J. (2007). Leadership, working environment and workplace bullying. *International Journal of Organizational Theory and Behavior*, 10(1).
42. 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.
43. 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.
44. Plonien, C. (2016). Bullying in the workplace: A leadership perspective. *AORN Journal*, 103(1), 107-110.
45. Rai, A., & Agarwal, U. (2016). Workplace bullying: A review and future research directions. *South Asian Journal of Management*, 23(7), 27-56.
46. Rashidi, Z. (2018). Bullying among faculty member's relationship in the comprehensive universities of Tehran; Grounded Theory Approach. *The Institute for Research and Planning for Higher Education. Research Project* (in Persian).
47. Shirbagi, N., Ghaderzadeh, O., & Tamski, M. (2015). The faculty members' understanding and experience of the process of familiarizing themselves with recruitment and the first days of work. *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*, 7(2), (in Persian).
48. 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.
49. Sofield, L., & Salmond, S. (2003). Workplace violence: A focus on verbal abuse and intent to leave the organization. *Orthopaedic Nursing*, 22(4), 274-283.
50. Sotoodeh ASL, N., Haji Agha Jani, R., & Rashidipour, A. (2012). A survey on job satisfaction and its effective factors in the faculty members of Semnan University of Medical Sciences. *Koomesh Journal*, 14(2), (in Persian).

51. Taylor, S.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.
52. 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
53. Thomas, M. (2005). Bullying among support staff in a higher education institution. *Health Education*, 105(4), 273-288.
54. Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since World War II. in Forest, J. J. F. and Altbach, P. G. (eds.) *International Handbook of Higher Education*, Springer International Handbooks of Education. 18, 243-280
55. Tsuno, K., & Kawakami, N. (2015). Multifactor leadership styles and new exposure to workplace bullying: a six-month prospective study. *Journal of Industrial Health*, 53 (1), 139-151.
56. Twale, D.J., & De Luca, B.M. (2008). *Faculty incivility: The rise of the academic bully culture and what to do about It*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
57. Yoo, G., & Lee, S. (2018). It doesn't end there: Workplace bullying, work-to-family conflict, and employee well-being in Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1548), 1-13.
58. Zabrodska, K., & Kveton, P. (2013). Prevalence and forms of workplace bullying among university employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25 (2) 89-108.
59. 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*. 165 - 185.