

Scholarship of Teaching, missing Function of higher education in Iran; Reflection of Bullying

Zahra Rashidi

assistant professor of the department of educational innovation and training institute for research and planning in higher education, tehran, iran.

Abstract

This study aims identify the existing problems of teaching scholarship faculty members. In this way, various aspects of these issues were tried and presented with respect to the context of the institution of university in Iran. The present study was conducted within the framework of the qualitative approach and using grounded Theory research method. For data collection from participants, in-depth and informal interviews were used. Selection of information media of the research was done purposefully and using sampling strategies with maximum variation and theoretical sampling the research media included 19 faculty members of comprehensive universities in Tehran. Data analysis was performed in three stages of open, axial, and selective coding. According to the findings, the phenomenon of bullying in faculty members' relations in Iran's higher education has verbal and social dimensions (Phenomena). This phenomenon has arisen due to organizational and individual circumstances (Causal Conditions) and resulted in reactions such as avoidance, conflict (Strategy). These reactions have been affected by the responses of the authorities, the persistence and common beliefs (intervening conditions), structure and academic culture (context), resulting in occupational, personal, social and economic vulnerability (Consequences). The function of education in this context is defined in three levels of good teaching (based on individual experience), scholarly teaching (based on the integration of content knowledge and pedagogy), and the scholarship of teaching (Teacher Education Publishing). From the faculty point of view, according to the phenomenon of bullying, teaching processes based on personal experience are organized, teacher empowerment and dissemination programs are not foreseen.

Keywords: Scholarship of Teaching, Faculty Members, Higher Education, Bullying, Grounded Theory

دانش‌پژوهی تدریس، کارکرد مغفول دانشگاهی در ایران؛ تأملی بر پدیده سایش

زهرا رشیدی*

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

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مسائل موجود بر دانش‌پژوهی تدریس اعضای هیئت‌علمی به‌و‌اکاوی پدیده سایش با توجه به بافت حاکم بر دانشگاه‌های ایران پرداخته است. این پژوهش در پارادایم تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و بر اساس روش پژوهش نظریه داده‌بنیاد (مبنایی)، با ۱۹ عضو هیئت‌علمی دارای مرتبه استادیاری و در دو حوزه علوم انسانی و مهندسی دانشگاه‌های جامع شهر تهران از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختارمند به صورت هدفمند و با استفاده از راهبردهای نمونه‌گزینی با حداکثر تنوع انجام شده است. تحلیل داده‌های حاصل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت پذیرفت. بر اساس یافته‌ها، پدیده سایش در آموزش عالی ایران دارای ابعاد کلامی و اجتماعی است. این پدیده به دلیل شرایط سازمانی و فردی ظهور یافته (عوامل علی) و به واکنش‌هایی چون اجتناب و تقابل (راهبرد) منجر شده است. این واکنش‌ها تحت تأثیر پاسخ مسئولان، تاب‌آوری (شرایط مداخله‌گر)، ساختار و فرهنگ دانشگاهی (شرایط زمینه‌ای) بروز پیدا کرده و به آسیب‌پذیری شغلی، فردی و اجتماعی (پیامد) منجر شده‌اند. نتایج بیانگر آن است که، کارکرد آموزش در این بستر در سه سطح تدریس خوب (مبتنی بر تجربه فردی)، تدریس عالمانه (مبتنی بر تلفیق دانش محتوایی و پداگوژی) و دانش‌پژوهی آموزشی (نشر دانش مدرسی) تعریف شده است. از منظر اعضای هیئت‌علمی با توجه به گستره پدیده سایش، فرایندهای تدریس مبتنی بر تجربه شخصی انجام می‌شود و به‌طور سازمان‌دهی شده، برنامه‌های توانمندسازی و نشر دانش مدرسی، پیش‌بینی نشده است.

واژه‌های کلیدی: دانش‌پژوهی تدریس، اعضای هیئت‌علمی، آموزش عالی ایران، پدیده سایش، نظریه داده‌بنیاد

مقدمه

در سال‌های اخیر تدریس در سایه پژوهش، به معنای کلاسیک آن، که کارکرد غالب و مورد تأکید و با وجهه دانشگاه است رنگ‌باخته و به دست فراموشی سپرده شده است. دانش‌پژوهی تدریس (Scholarship of Teaching) گویی به تبع حاشیه‌ای تلقی شدن کارکرد تدریس، نتوانسته آن‌گونه که باید از اعتبار و اقتدار دانشگاهی برخوردار شود.

دانش‌پژوهی تدریس متناسب با کارکرد آموزشی دانشگاه اشاره به فعالیت‌هایی دارد که باعث جریان دانش از یک بخش یا فرد به بخش یا فرد دیگر شده و شامل ارتباطات، ترجمه، تبدیل و تصفیه دانش شود. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه و یا با تلفیق معلومات به دست می‌آید و در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، زمانی سودمند است که با روشی مؤثر و معنی‌دار قابل انتقال به دیگران باشد. از این‌رو، لازم است اعضای هیئت‌علمی بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. به عبارتی، دانش‌پژوهی تدریس شامل آموزش، طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقا یادگیری می‌شود. در ادبیات دانش‌پژوهی سه واژه تدریس خوب (Good Teaching)، تدریس عالمانه (Scholarly Teaching) و دانش‌پژوهی تدریس بیش از مفاهیم دیگر بررسی شده است (Karimian, Abolghasemi, Sabbaghian & Pardakhtchi, 2013; karimian & Abolghasemi, 2018; Razi, Emam Jomea, Ahmadi, 2017). در این قلمرو نقش اعضای هیئت‌علمی، گسترده و برخاسته از کارکردهای آموزش عالی است. تولید دانش، انتقال دانش، کاربرد دانش و توسعه اجتماعی از جمله رسالت‌های دانشگاه‌ها است که نقش‌های اعضای هیئت‌علمی را نیز در برمی‌گیرد. در دهه‌های اخیر توجه به نقش‌های اعضای هیئت‌علمی و تأثیر آن بر کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها مورد توجه صاحب‌نظران بسیاری قرار گرفته است (McGaghie, 2009). اگرچه این محققین با رویکردهای مختلفی

بدین موضوع پرداخته‌اند اما، نقطه عطف همه این دیدگاه‌ها در آن است که بین رسالت دانشگاه‌ها، کارکردهای اعضای هیئت‌علمی و نظام ارزیابی و ارتقا ارتباط وجود دارد (Glassick, Huber & maeroff, 1997, Rashidi, 2018). نگاهی به تغییر و تحولات آموزش عالی در دنیا نشان می‌دهد پدیده دانشگاه، در آغاز با هدف انتقال دانش و فرهنگ کهن پیشینیان به نسل‌های بعدی و گسترش شناخت و معرفت علمی پا به عرصه گذاشت (Lenthe, 2006)؛ اما در گذار زمان، تحولات که از پیرامون، آموزش عالی را تحت تأثیر قرار داد، مسیر دانشگاه را به پژوهش و تولید علم تخصصی، به‌عنوان رمز بقای مؤسسات آموزش عالی در عرصه رقابت هدایت نمود و آنها را به تلاش برای جذب منابع مالی فراخواند و به دنبال آن نظام ارزش‌گذاری کارکردهای علمی نیز حاکمیت پژوهش در دانشگاه را تقویت نمود (Farasatkah, 2016). ادامه این روند به تدریج باعث گردید، پژوهش، نه به‌عنوان یکی از کارکردهای علمی، بلکه گاه در تقابل با دیگر کارکردها قلمداد شود تا جایی که برخی صاحب‌نظران به نقد از نظام ارزش‌گذاری در دانشگاه‌ها بیان داشتند اعضای هیئت‌علمی، نخست به‌عنوان «معلم» استخدام می‌شوند اما اغلب در نقش «پژوهش‌گر» ارزیابی می‌گردند و کارکردهای تدریس، در سایه پژوهش محوری حاکم بر دانشگاه‌ها به شدت کم‌رنگ شده است (Ghasemi & salehi, 2017). آموزش عالی در اغلب دانشگاه‌های دنیا با الگوی مشابهی ایجاد شده و توسعه یافته است، این حاکمیت پژوهشی و کم‌رنگ شدن دیگر نقش‌های اعضای هیئت‌علمی با روند مشابهی در همه دانشگاه‌های دنیا از جمله کشورمان محسوس است.

پژوهش‌های مختلف (Rashidi, 2018; Mohammadzadeh & Salehi, 2016) نشان می‌دهد که عرصه آموزش و تدریس همسو با حرکت پرشتاب پژوهش در مسیر بالندگی قرار نگرفته‌اند؛ بنابراین، این سؤال قابل طرح است که چه عامل یا پدیده‌ای باعث

ایران انجام نشده است و فقط یافته‌های جانبی برخی پژوهش‌ها می‌تواند چراغ راهی در این مسیر باشد. این شکاف پژوهشی خود مهر تأییدی بر ضرورت مطالعه این پدیده در بافت دانشگاه‌های ایرانی است.

نگاهی به سیر تاریخی نتایج مطالعات انجام شده (Ngal, 2016, Glambek et al, 2018) پیرامون پدیده سایس و دانش پژوهی تدریس 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 هیئت علمی و کارکنان) از دامنه گسترش این پدیده و کارکرد اصلی در محیط کاری خود آگاه نیستند. این در حالی است که پدیده سایس در میان گروه‌های کاری مختلف دانشگاهی بروز می‌کند، می‌تواند اثرات متفاوتی نیز بر عملکرد و کار ویژه آموزشی دانشگاه داشته باشد. از آنجاکه اعضای هیئت علمی نقش محوری در فعالیت‌ها و اداره دانشگاه دارند، بروز پدیده سایس در میان این گروه به میزان قابل ملاحظه‌ای بر ساختار سازمانی دانشگاه اثر نامطلوب خواهد داشت؛ اما نقطه تاریک‌تر گسترش سایس در دانشگاه و به ویژه در میان این گروه کاری، تحت تأثیر قرار دادن ارزش‌ها است که با رفتارهای سازمانی در ارتباط است (Lester, 2013). در کنار، آسیب‌هایی که این پدیده به ارزش‌های دانشگاه وارد می‌آورد، بروز و گسترش آن، خسارات مالی نیز برای دانشگاه به همراه خواهد داشت. چراکه همان‌گونه که نیز اشاره شد، این پدیده تأثیرات عمیقی بر عملکرد آموزشی و پژوهشی داشته و بهره‌وری دانشگاه را تضعیف می‌کند (Hollis, 2015). پژوهش‌های بسیار اندکی در ایالات متحده آمریکا به مطالعه پدیده سایس در دانشگاه پرداخته‌اند که این مسئله نشان می‌دهد که پرداختن به این پدیده در دانشگاه همچنان یک تابو است (Bjorkqvist et al, 1994). چارچوب نظری که این پژوهش حمایت می‌کند، دو نظریه قدرت و تاب‌آوری است. کسب قدرت نفوذ مخرب، می‌تواند سبب

مغفول ماندن این کارکرد اولیه و مهم دانشگاه شده است؟ به نظر می‌رسد که پاسخ این سؤال در شکل‌گیری مفهومی به نام سایس (Bullying) مستتر است. کثیری از پژوهش‌های مربوط به بررسی سایس (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2011; Ngalellongo, 2015) در آموزش عالی، زمانی که به تعریف سایس در فضای دانشگاهی می‌رسند، با در نظر گرفتن ویژگی‌های این فضا «ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی» از تعریف سایس در محیط کار استفاده می‌کنند. از نگاه آنان "سایس در دانشگاه" پیوند پویا و دوسویه‌ای میان دانشگاه و اعضاء است و پدیده اجتماعی چند علتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در برمی‌گیرد (Einarsen et al, 2011; Tsuno, Kawakami, Tsutsumi, Shimazu, Inoue, Odagiri & Kawachi, 2015) با توجه به همبستگی درونی میان دانشگاه و اعضای هیئت علمی، مشخص کردن مرز میان آنها به سبب این همزیستی بسیار چالش برانگیز است (O'Leary- Kelly, Paetzold & Griffin, 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 Deal, 2003). سایس در دانشگاه‌ها موضوعی چالش برانگیز برای دانشگاه و افراد آن است که نه تنها بر کارکردهای آن اثر می‌گذارد، بلکه سلامت و رفاه افراد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (Namie & Namie, 2003; Harvey & Keashly, 2009؛ بنابراین، مروری بر ادبیات موضوع نشان می‌دهد که سایس به مفهوم و چالشی جدی در آموزش عالی جهان بدل شده است. پدیده سایس مفهومی جدید است نه به سبب آنکه تاکنون اتفاق نیفتاده است، بلکه به آن سبب که طبیعت انسان با اعتراف سازگاری ندارد. این پدیده به صورت پنهان حجابی بر سر راه بالندگی اعضای هیئت علمی است (King & Piotrowski, 2015)، اما واقعیت آن است که تاکنون پژوهش مرتبیطی با این مفهوم در کشور

نیمه‌ساختاریافته پژوهشی در ایتالیا انجام داد. یافته این تحقیق، سایش پدیده‌ای چندبعدی، نسبی و بسیار وابسته 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، عزت‌نفس، اعتمادبه‌نفس افراد دارد. (Hollis, 2015) در پژوهش کمی خود و بهره‌گیری از ۳۵ پرسش‌محقق ساخته، پدیده سایش و ارتباط آن با تعهد سازمانی را در میان دانشگاه‌ها و کالج‌های چهارساله (دولتی و خصوصی) شامل امور اداری، امور دانشجویی، امور مالی، اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌ها مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان وجود رفتارهای سایش را در دانشگاه تأیید کرده‌اند و باور دارند که این پدیده مستقیماً بر تعهد کاری و همچنین بازده مالی دانشگاه اثر دارد. (Richlin, 2001) معتقد است یک مدرس می‌تواند در حوزه تخصصی خود یک معلم خوب باشد. این همان هنر معلمی است که شامل همه فعالیت‌هایی است که معلم برای یادگیری بهتر دانشجو به کار می‌گیرد؛ اما این، به‌تنهایی اثربخشی تدریس و یادگیری دانشجو را تضمین نمی‌کند زیرا این سطح از معلمی صرفاً بر دانش محتوایی استوار است اما از دانش تعلیم و تربیت و اصول پداگوژی (تعلیم و تربیت) بهره‌نجنسته است در تدریس عالمانه، معلم، دو حوزه دانش محتوایی (Content) و دانش تعلیم و تربیت ((Pedagogy را به نحو خلاقانه‌ای با یکدیگر تلفیق نموده و آگاهانه و عالمانه از آن برای یادگیری فراگیران بهره‌می‌جوید. تلفیقی نوآورانه که از آن به دانش محتوایی پداگوژیک (Pedagogical Content Knowledge: PCK) نام برده می‌شود؛ اما در فاز سوم یا نگاه دانش پژوهی، دانش و تجربه معلمی که در طول سال‌ها کسب می‌شود فقط محدود به معلم نیست بلکه دارایی جامعه است و این دانش باید در دسترس استفاده و نقد و بازنگری قرار

شکل‌گیری سایش در محیط کار شود. از آنجاکه ویژگی نظریه‌های قدرت در بافت دانشگاه نیز صادق است، رابطه میان قدرت و سایش اصلی‌ترین بخش ادبیات پژوهش است. از سویی، نظریه تاب‌آوری به این موضوع می‌پردازد که چگونه برخی از اعضای هیئت‌علمی 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. درحالی‌که برخی دیگر از اعضای هیئت‌علمی تمایل دارند تا در برابر اثرات نامطلوب سایش تسلیم شوند. در این میان، لازم به ذکر است که ارائه یک بررسی جامع در مورد تمامی 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 منجر به افزایش استراتژی‌های مقابله‌ای می‌شود. درنهایت، پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی مرتبط مورد مطالعه قرار گرفته است که نگاهی به پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که پدیده سایش در نهادهای دانشگاهی در ایران مطالعه نشده است و یا مطالعات انجام شده در این زمینه در دسترس عموم نبوده است. در عرصه بین‌المللی (Taylor, 2012) در مطالعه خود با عنوان «سایش در آموزش عالی: بررسی تجربه اعضای هیئت‌علمی» به مطالعه سایش در مجموعه دانشگاهی به‌عنوان محل کار می‌پردازد. نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه تیلور حاکی از آن است که اعضای هیئت‌علمی رسمی، با میزان مورد سایش قرار گرفتن و یا شاهد سایش بودن ارتباط ندارند. این در حالی است که وضعیت شغلی اعضای هیئت‌علمی (رسمی و غیررسمی) با شمار (فراوانی) رفتارهای قلدرمآبانه که از سوی اعضای هیئت‌علمی تجربه شده است، ارتباط دارد. (Ngalellongo, 2015) بر روی نمونه کارکنان دانشگاهی با رویکرد کیفی و روش تحقیق گراند تئوری (Grounded Theory) و مصاحبه

۳. وضعیت سطوح دانش پژوهی تدریس در دانشگاه‌های جامع شهر تهران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش: این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحقیق نظریه‌مبنایی صورت گرفته است. نظریه‌مبنایی نوعی رویه نظام‌مند و کیفی برای تولید نظریه‌هایی است که به تبیین فرایند شکل‌گیری رویدادها، فعالیت‌ها، کنش‌ها و تعاملات در طی زمان می‌پردازند. این روش هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نظریه‌های موجود قادر به تبیین مسئله‌های موجود یا جامعه‌ای خاص نباشند (Creswell, 2011)؛ به عبارتی، در نظریه‌زمینه‌ای گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه‌نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند و پژوهشگر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گردآوری می‌کند، پدیدار شود (Corbin & Strauss, 2015). روش نظریه‌مبنایی دارای سه طرح عمده است که عبارت‌اند از طرح نظام‌اند، طرح روئیدنی، طرح ساختن‌گرایانه (Creswell, 2011; Parveen, 2018). در این تحقیق از طرح نظام‌مند برای مطالعه پدیده سایش استفاده شده است. این طرح که در سال ۱۹۹۰ توسط اشتراوس و کوربین پایه‌گذاری شد بر تدوین یک تصویر عینی از نظریه در قالب ۶ مؤلفه اصلی تأکید می‌ورزد: شرایط علی، بافت، مقوله محوری، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: این نظریه ۶ بعدی حاصل کدگذاری داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی است (Farasatkah, 2016; Hosseini Largani & Fathi Vajargah, 2018) که در این پژوهش نیز مبنا قرار گرفته است.

مشارکت‌کنندگان: ۱۹ عضو هیئت‌علمی دارای مرتبه استادیاری (۸ مرد، ۱۱ زن) در دو حوزه علوم انسانی و

گیرد. (Karimian et al, 2013) معتقد است مفهوم دانش‌پژوهی زمانی تجلی می‌یابد که تجربه ناشی از تولید، تلفیق، کاربست و انتقال دانش در معرض عموم قرار داده شده و مورد نقد و تحلیل هم‌تایان واقع شود. در مجموع در اغلب دیدگاه‌های مطرح شده دانش‌پژوهی، جریان دانش و امکان نقد و پویایی آن در یک محیط دینامیک و به‌عنوان ابزار مدیریت دانش است. در تدریس عالمانه بر خورداری از دانش پداگوژی در روش تدریس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، مشاوره و راهنمایی دانشجویان و رهبری آموزشی اگرچه لازمه فرایندهای تدریس و یادگیری است؛ اما حتی خوش‌بینانه‌ترین حالت، تنها گامی در جهت بهبود انتقال دانش در محدوده کلاس درس و رابطه استاد و دانشجو برداشته شده که در بالاترین سطح آن می‌تواند منجر به یادگیری بهتر دانشجو شود. دانش‌پژوهی، در واقع مجموعه فرایندهای است که با گشودن راه‌های ارتباطی سازمان و برقراری ارتباط بین افراد و اجزای سازمان منجر به توزیع و تسهیم دانش در سازمان و شفافیت روندهای آموزشی می‌گردد به نحوی که امکان رشد و بالندگی و توسعه سازمان برای همه وجود داشته باشد. همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، پدیده سایش حجابی بر سر راه این توسعه و بالندگی است. 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 هیئت‌علمی دانشگاه‌های منتخب آنها را به‌عنوان گروه هدف انتخاب کرده و تلاش دارد تا این مفهوم را از دید آنها و مبتنی بر بافت از این باب که:

۱. آیا از نظر اعضای هیئت‌علمی و مبتنی بر تجارب آنها پدیده سایش در حال رخ دادن است؟

۲. مؤلفه‌های این پدیده در دانش‌پژوهی تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران چگونه عمل می‌کند؟

اعتبارپذیری داده‌ها: به‌منظور حصول اطمینان از باورپذیری نتایج، نظریه تولیدشده بر مبنای روش بازبینی اعضاء در چندین مرحله در اختیار اطلاع‌رسان‌ها قرار گرفته و تعدیل و اصلاح شد. همچنین از راهبرد چند سویه‌سازی به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف و کسب تصویری واقعی‌تر استفاده شد و تحلیل موارد منفی نیز برای اعتبار یابی نظریه به‌طور مستمر مورد استفاده قرار گرفت. افزون بر این، به‌منظور تأمین معیار اعتمادپذیری، فرایند تحلیل داده‌ها تا شکل‌گیری نظریه تا حد ممکن توصیف شده است. برای تحقق معیار انتقال‌پذیری نیز بافت پژوهش توضیح داده شده است.

یافته‌های پژوهش

تنظیم ساختاری این بخش، ارائه یافته‌ها با توجه به ۳ سؤال پژوهش است. پس از انجام شدن مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن، مراحل مربوط به کدگذاری انجام شد. برای درک بهتر از آنچه در نتیجه مراحل کدگذاری اتفاق افتاده است در مرحله اول کدگذاری باز که به‌صورت خط به خط کدگذاری انجام شد، حدود ۴۶۰ کد اولیه مفید استخراج شد که پس از ترکیب و حذف کدهای تکراری با فضای مفهومی مشابه، به ۲۱۰ کد مفهومی کاهش یافت. در مقاله حاضر کدها پس از بررسی و مقایسه مکرر به ۵۲ کد باز و ۱۴ کد محوری که در مدل پارادایمی آمده است، کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، مرحله کدگذاری محوری انجام شد و مقولات به‌دست آمده در سه محور عمده شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها جایگذاری شد. در مرحله نهایی کدگذاری؛ یعنی کدگذاری گزینشی مقوله هسته‌ای پژوهش ارائه شده است (جدول ۱).

مهندسی دانشگاه‌های جامع شهر تهران (تهران، بهشتی، خوارزمی و الزهرا) بر اساس تفاوت ماهیت رشته انتخاب شدند. پژوهش‌هایی که تاکنون در سطح جهان انجام شده است مانند (Westhues, 2006; Leymann, 1996) نشان می‌دهد که عوامل مختلفی مانند گروه تحصیلی، رتبه دانشگاهی و وضعیت استخدامی در شکل‌گیری پدیده سایش تأثیر دارند. از این‌رو پژوهش‌گر برای اینکه این عوامل اثبات شده در پژوهش‌های پیشین از نظر دور نماند، تلاش می‌کند تا آنها را در انتخاب نمونه مورد توجه قرار داده و مشارکت‌کنندگان را بر این اساس انتخاب نماید؛ بنابراین، راهبرد نمونه‌گیری در این پژوهش را می‌توان "نمونه‌گیری با حداکثر تنوع" دانست و از آنجا که انتخاب مشارکت‌کنندگان در حین پژوهش بر مبنای کمکی بود که می‌توانستند در تولید نظریه داشته باشند به همین دلیل راهبرد دیگر "نمونه‌گیری نظریه‌ای" است. علت انتخاب اعضای هیئت‌علمی با مرتبه استادیاری این امر است که در گذار زمان، تحولاتی از پیرامون، آموزش عالی را تحت تأثیر قرار داد و مسیر دانشگاه را به پژوهش و تولید علم تخصصی، به‌عنوان رمز بقای مؤسسات آموزش عالی در عرصه رقابت هدایت نمود و حاکمیت پژوهش در دانشگاه را تقویت کرد (Farasatkah, 2016). در این گذار اعضای هیئت‌علمی با مرتبه استادیاری که دارای وضعیت استخدامی ناپایدار هستند و بایستی مراحل تبدیل وضعیت را طی کنند برای کسب امتیاز آیین‌نامه ارتقا و تلاش برای ماندن، اکثر زمان خود را صرف کسب امتیاز پژوهشی می‌کنند و در این حین از کیفیت آموزش و تدریس خود غافل می‌شوند (Ghasemi & salehi, 2017).

گردآوری داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها از مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی استفاده شد.

جدول ۱. مراحل سه‌گانه کدگذاری داده‌ها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
عوامل علی	قوانین و مقررات	- تمرکزگرایی در جذب اعضای هیئت علمی - ابهام در قوانین ارتقاء - نقض قوانین بالادستی
	رهبری دانشگاهی	- بی‌اعتمادی اعضای هیئت علمی به مدیران - کژکارکردی مدیر در پاسخ‌گویی به شکایات - به رسمیت شناختن هویت مستقل اعضای هیئت علمی
	فرهنگ دانشگاهی	- خودمحوری شدید - ضعف در دگرپذیری و کارگروهی - افراد بانفوذ حرف آخر می‌زنند - ترجیح منافع فردی بر منافع جمعی و نهادی
	ویژگی‌های شخصیتی عامل سایش	- حسادت - رقابت ناسالم
شرایط زمینه‌ای	ساختار حاکم دانشگاهی	- متمرکز - تهدیدکننده - سلسله‌مراتبی - سلبی - شفاف نبودن - عدم وضوح سیاست‌گذاری
	ویژگی‌های بافت دانشگاهی	- ابهام - عدم قطعیت - پیچیدگی - دخالت نهادهای غیردانشگاهی - مدیران سیاسی - فضای امنیتی
عوامل مداخله‌گر	پاسخ‌گویی مسئولان	- نبود نقش دیده‌بان و متعادل‌کننده - همدرستی و بی‌تفاوتی - مشروعیت رفتارهای عامل سایش
	تاب‌آوری	- حمایت عاطفی خانواده - جابجایی - ایمان قوی به قدرت الهی
پدیده	مفهوم سایش	- مخرب - آسیب‌زننده - الگوی رفتاری بلندمدت پیچیده و هدفمند - برنامه‌ریزی شده - وابسته به بافت و ساخت‌های اجتماعی - پدیده‌ای اجتماعی - روانشناسی
راهبرد	اجتناب	- تغییر شغل - مرخصی بدون حقوق - رفتن به فرصت مطالعاتی
	تقابل	- ثبت شکایت - ماندن در سیستم - دفاع از دیگران
پیامد	آسیب شغلی	- سکوت سازمانی - کاهش تعهد کاری - از دست دادن موقعیت شغلی و پست سازمانی - ناامنی شغلی - فرسودگی شغلی - کاهش عملکرد و رضایت شغلی فرد و سازمان
	آسیب فردی	- آسیب جسمانی (بیماری‌های نظیر ام‌اس. تنگی نفس و غیره) - آسیب روانی (استرس، سرخوردگی و افسردگی)
	آسیب اجتماعی	- انزوا - انتقام - جدایی (همسر، دوستان، خانواده)

کافی نمی‌تونستم حرف بزنم می‌خواستم پروپوزال دانشجویم توضیح بدم نفسم می‌گرفت". شرایط زمینه‌ای: شرایطی که موجبات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند (Farasatkah, 2016). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به دو مقوله ساختار حاکم بر دانشگاه و ویژگی‌های خاص این بافت اشاره کردند.

در زمینه ساختار حاکم بر دانشگاه مشارکت‌کننده‌ها به متمرکز، تهدیدکننده، سلسله‌مراتبی، شفاف نبودن، عدم وضوح سیاست‌گذاری و رویکرد حاکمیت؛ همچنین به ویژگی‌های خاص بافت دانشگاه مانند پیچیدگی، ابهام، عدم قطعیت، دخالت سایر نهادهای غیردانشگاهی اشاره کردند. مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۸ و ۱۶) این چنین بیان کردند: "مشکلات نهاد آموزش عالی در ایران خیلی پیچیده است. اولاً، هیچ ساختاری حمایتی به‌ویژه برای اساتید تازه‌کار وجود ندارند و ساختارهای حاکم تهدیدکننده هستند. این تهدید از چندجا (دانشجو، حراست و اعضای هیئت‌علمی قدیمی) حس می‌شود. تهدید اساسی از سوی اساتید قدیمی‌تر است که برای ارتقاء و دانشیاری بایستی از سوی آنها ارزیابی شویم".

شرایط مداخله‌گر: تأثیر موجبات علی و زمینه‌ای خاص، با چه عوامل عمومی محیطی تعدیل می‌شود (Farasatkah, 2016). شرایط مداخله‌ای واکنشی است که مسئولان دانشگاه به دریافت گزارش‌های بروز این پدیده در میان اعضای هیئت‌علمی 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. اکثریت مشارکت‌کنندگان (۱،۶،۹،۸۱۲) بر این باورند که مدیران و رهبران دانشگاهی با نادیده انگاشتن و نپرداختن به رفتارهای سایشی مشروعیت آن را تأیید کرده‌اند. آنچه در چهره مشارکت‌کنندگان در هنگام بازگو کردن این مطالب دیده می‌شد چیزی جز احساس بی‌کفایتی، ناراحتی از

شرایط علی: علل و موجبات اصلی است که پدیده مورد اکتشاف (سایش) از آنها ناشی می‌شود (Farasatkah, 2016). از جمله شرایط علی تأثیرگذار بر مغفول ماندن دانش پژوهی تدریس در فرایند سایش، ضعف موجود در قوانین و مقررات، ضعف فرهنگ دانشگاهی، ضعف رهبری دانشگاهی و ویژگی‌های شخصیتی فردی است که عامل سایش است.

در زمینه ضعف موجود در قوانین و مقررات مشارکت‌کننده (شماره ۱۶) اشاره به این موضوع دارد که "یکسان‌نگری آیین‌نامه ارتقا نسبت به اعضای هیئت‌علمی رشته‌های مختلف، سبب نابرابری در میان آنها شده است. این آیین‌نامه همه اعضای هیئت‌علمی (آموزشی و پژوهشی) را ملزم به کسب امتیاز از همه مواد (آموزشی، پژوهشی و فرهنگی) کرده است این امر باعث می‌شود که اعضای هیئت‌علمی آموزشی از کیفیت تدریس خود بکاهدند و به فکر کسب امتیاز پژوهشی باشند که در نهایت این فرایند به اعضای هیئت‌علمی تازه‌وارد فشار کاری زیادی وارد می‌کند"

در ارتباط با ضعف فرهنگ دانشگاهی مشارکت‌کننده (شماره ۱۲) به این نکته اشاره کرد: "همواره یک قانون‌های نانوشته در گروه اجرا می‌شود یکی از دوستان جدیدالاستخدام، ۱۰ واحدش را کامل دارد چرا؟ به دلیل اینکه از دوستان مدیر است. ولی من که دو دهه سابقه کاری دارم ۹ واحد دارم این حقوق من را پایین می‌آورد و ترم بعد من باید واحد بیشتری داشته باشم" در ارتباط با عوامل فردی مشارکت‌کننده‌ها به دو ویژگی مهم شخصیتی عامل سایش (حسادت و رقابت) اشاره کردند. مشارکت‌کننده (شماره ۱۷) اذعان داشت که "در سال‌های اول در محل کارم به شدت مورد حسادت همکارهام 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

قلدرهای مدرسه به دنبال افراد تنها و ضعیف هستند در محل کار هم دقیقاً همین طور عامل‌ها به دنبال اعضای هستند که آنها را تهدیدی برای زندگی حرفه‌ای خود می‌دانند. اگر تنها حضور شما باعث شود که کسی فکر کند او بد جلوه می‌کند و دوست دارد که شما را پایین بکشد، این تأییدی بر توانایی شماست! شما باید بدانید که در کارتان خوب هستید و نگذارید کسی شما را نسبت به خودتان نامطمئن کند. آنچه باید انجام دهید این است که قلدری را متوقف کنید! گرچه بسیاری از همکاران می‌پندارند که این پدیده امری اجتناب‌ناپذیر است؛ اما به نظر من این طور نیست."

راهبردها: کنش، واکنش و تعاملات که در پاسخ به پدیده و به دنبال شرایط مداخله کننده روی می‌دهند (Farasatkah, 2016). دو استراتژی مقابله‌ای که مشارکت‌کنندگان از آنها استفاده کردند شامل، مقابله و رودررو شدن با عامل سایش و اجتناب از رودررو شدن با عامل سایش و سازمان است. گاهی قربانیان از هر دو استراتژی بهره برده‌اند. مشارکت‌کننده‌ها در این مطالعه از طریق گفت‌وگوی رودررو با عامل سایش، تنظیم و ثبت شکایت، گزارش به معاون دانشگاه در مورد آزارهای عامل سایش استراتژی رودررو شدن را برگزیدند. افزون بر این، هرکدام از آنها یا به فرصت مطالعاتی رفتند و یا در نهایت دانشگاه را ترک کردن (استراتژی اجتناب). همچنین، یکی از افرادی که به دفاع از دیگران برخاسته و صحبت کرده بود می‌گوید که به آن دسته از اعضای هیئت‌علمی که در معرض رفتارهای سایش قرار داشتند پیشنهاد کرده است که اگر کار برایشان مهم است از رودررو شدن با عامل سایش پرهیز کنند.

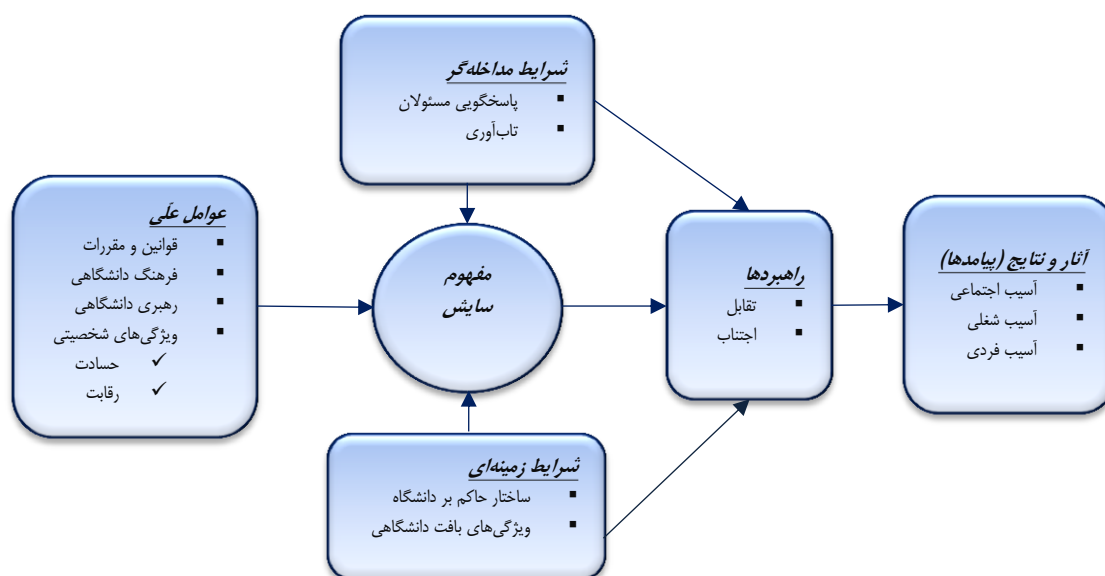
نتایج و آثار (پیامدها): مجموع موجبات علی و راهبردهای اتخاذ شده به چه آثار و نتایجی منتهی می‌شود (Farasatkah, 2016). اصحاب دانش شرکت‌کننده در این پژوهش آثار و پیامدهای پدیده سایش را در سه آسیب (شغلی، فردی و اجتماعی) می‌دانند. بسیاری از اعضای هیئت‌علمی که با ترک

وضعیت موجود و بی‌عدالتی نبود. برخی پدیده سایش را نشانه‌ای از کژکارکردی فرهنگ سازمانی می‌دانستند و خشم و ناراحتی خود را از عدم حمایت مسئولان رده‌بالای دانشگاه، ابراز می‌کردند. به گفته مشارکت‌کنندگان دانشگاه از نبود مدیران توانا در همه رده‌ها از مدیران گروه تا اعضای هیئت‌علمی، رنج می‌برد. یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۶) می‌گوید: «ما از درون شکسته شده‌ایم».

پدیده: مقوله سایش به دلیل فراوانی تکرار و نقش اصلی که در داده داشت به‌عنوان مقوله محوری انتخاب شد مفهوم سایش از نگاه مشارکت‌کنندگان این پژوهش مفهومی، هدفمند- برنامه‌ریزی‌شده- پیچیده، آشکار پنهان، تکراری- الگوی رفتاری بلندمدت، مخرب - آسیب‌زننده، رفتار بازتولید شونده، آموختنی، وابسته به بافت و ساخت‌های اجتماعی- پدیده‌های اجتماعی- روان‌شناسی که در ابعاد کلامی و اجتماعی بروز می‌کند. اصحاب دانش در پژوهش حاضر سایش را پدیده‌ای اجتماعی و چندعلتی می‌دانند که از زندگی اجتماعی نشأت گرفته و موجودیتی مستقل دارد. این پدیده در جامعه به وجود آمده و تغییر و تحول پیدا می‌کند و در هر اجتماعی به شکل خاصی ظاهر می‌شوند. آنها معتقدند، اگر قرار باشد سایش در روابط اعضای هیئت‌علمی بررسی شود، آنگاه باید به وضع زندگی حرفه‌ای و شخصی، روابط آنها در ابعاد مختلف زمان و مکان و نحوه احساس و تفکر اجتماعی آنها توجه شود. یکی از اعضای هیئت‌علمی (شماره ۱۳) می‌گوید "سایش به‌نظر من تعاملی اجتماعی است که می‌تونه بازتابی از تعاملات پیچیده فردی باشد". از نظر استاد روانشناسی (شماره ۷) «یکی از اتفاق‌های ناخوشایند این است که اعضای هیئت‌علمی نسبت به اینکه مورد سایش قرار گرفته‌اند بی‌تفاوت و آن را امری رایج که اجتناب‌ناپذیر است بدانند و با این طرز فکر که با همه این‌طور رفتار می‌شود از کنارش بگذرند». او در ادامه برای روشن شدن موضوع در این زمینه مثالی می‌زند: "همان‌گونه که

هیئت‌علمی (شماره ۱۰) اشاره به این موضوع دارد که ۳ سال دارم کار می‌کنم اما چون تازه استخدام شدم منو نمی‌بینند در درسی ارزیابی‌ها نشان داده که من بهتر عمل می‌کنم ولی به من داده نمی‌شود و می‌گویند این درس انحصاری فرد خاصی حتی با اینکه می‌دانند نه دانشجویی 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!

دانشگاه از رودررو شدن با عوامل سایش اجتناب کردند، مسائلی چون جدایی از همسر خانواده و یا دوستان، انزوا و انتقام را از جمله پیامدهای جانبی این استراتژی دانسته‌اند. از دست دادن موقعیت شغلی و پست سازمانی، از دست دادن امکان مشارکت در نهادهای و کانون‌های مختلف و حتی دوستان نزدیک همچنین از دست دادن سلامت جسمانی و روانی از جمله دیگر مسائلی است که در جریان این پدیده قربانی را مورد آزار قرار می‌دهد. درزمینه آسیب اجتماعی عضو



شکل ۱. طبقه‌بندی مفاهیم احصاء شده در مدل پارادایم (منبع: یافته‌های پژوهش)

«از نگاه مشارکت‌کنندگان سایش پدیده‌ای است اجتماعی، مخرب و آشکار پنهانی است چند لایه که به دلایلی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ها، سوءاستفاده از قدرت، در یک فرایند تکراری بازتولید شونده رخ می‌دهد و به شدت آموختنی است. این آموختن نه مستقیم که ریشه در تجربه زیسته افرادی دارد که اگرچه ممکن است خود امروز زورگو باشند اما می‌توانند روزی تحت سایش قرار گرفته باشند و آسیب‌های آن پدیده تا امروز آنها ادامه دارد و در اشکال مختلفی خود را بازمی‌نمایند. این فرایند که غالباً با قرار دادن افراد در موقعیت‌های نابرابر اجتماعی، کاستی در

با کاوش بیشتر در داده‌ها و تلاش برای نشان دادن تصویر پنهان نظریه نهفته در داده‌های به‌دست‌آمده از پژوهش که حقیقتاً برخاسته از داده‌ها و زمینه مورد مطالعه بوده و کمترین دخل و تصرفی در آن صورت نگرفته است، نظریه حاصل را می‌توان به‌صورت پاسخ به سؤال‌های پژوهش بیان کرد:

پرسش اول: آیا از نظر اعضای هیئت‌علمی و مبتنی بر تجارب آنها پدیده سایش در حال رخ دادن است؟

حتی غیرقابل اجتناب تبدیل می‌شود. به طوری که 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 غیرقابل اجتناب بودن پدیده سایش توجیه می‌کنند. ویژگی‌های مانند ساختار متمرکز، سلسله‌مراتبی و عدم رعایت سطوح افقی برای همکاری اعضای هیئت‌علمی، عدم وضوح سیاست‌گذاری و ضعف در شفافیت نقشی جدید در شکل گرفتن فضایی که سایش در آن غیرقابل اجتناب می‌شود، امری بدیهی است؛ اما در هر صورت از آنجاکه پدیده سایش به طور ذاتی مضر و مخرب بوده آسیب‌های گوناگونی در سطوح شغلی، فردی و اجتماعی با خود به همراه دارد. آسیب‌هایی مثل کاهش تعهد کاری، سکوت سازمانی، فرسودگی شغلی، میل به انتقام در کنار آسیب‌های جسمانی و روانی که همگی در سطوح سه‌گانه نامبرده شده قرار می‌گیرند، ماهیت سازمان و عملکرد آن را به شدت تحت تأثیر قرار داده و بر کارایی و بهره‌وری آن تأثیر می‌گذارد. آنچه حائز اهمیت است در پیامدهای حاصل از این پدیده به‌ویژه آسیب‌های که در سطوح شغلی وارد می‌شود نکته قابل توجه مشارکت‌کنندگان امر مغفول ماندن دانش‌پژوهی تدریس در نزد آنان بود و کمرنگ شدن، به حاشیه رانده شدن تدریس در سایه پژوهش است که به نمونه‌ای از این دیدگاه‌ها می‌پردازیم.

شرکت‌کننده (شماره ۱۱) استاد رشته مهندسی عمران " شاید ما به لحاظ کمی شاهد تولیدات پژوهشی و تا حدی کاربردی باشیم ولی آن چیزی که به نظر من کمتر به آن توجه شده است «آموزش» است و این تا حدی زیادی از نظام ارزشیابی اساتید که آنها را به تولید و چاپ مقالات تشویق می‌کند ناشی می‌شود و در دانشکده‌های مهندسی اصولاً این تفکر که آموزش مهندسی باید با رعایت آموزش و تعلیم و تربیت باشد یا اعضای هیئت‌علمی (آموزشی) در این زمینه ببینند، نه وجود دارد و نه حتی کسی تاکنون به آن فکر کرده

توزیع عادلانه قدرت و منابع، تبعیض‌های جنسیتی، مذهبی و سنی، ایجاد مسئله در برقراری ارتباط با پیشکسوتان حرفه‌ای، روحیه رقابت ناسالم رخ می‌دهد، در شکل‌های مختلف کلامی و اجتماعی قابل درک است؛ اما از آنجاکه سایش پدیده‌هایی فرایندی و متقابل است، آنکه به‌عنوان 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 برمی‌گزینند. 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. در نهایت عده‌ای هم که تعداد آنها کم نیست سایش را می‌پذیرند. تحمل می‌کنند و حتی هم‌دست می‌شوند.

پرسش دوم: مؤلفه‌های سایش در دانش پژوهی تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های جامع تهران چگونه عمل می‌کنند؟

«مشارکت‌کنندگان بر این باور هستند دو دسته عوامل که یکی سازمانی و دیگری فردی خوانده می‌شوند عامل شکل‌گیری پدیده سایش هستند. به این معنا که قوانین و مقررات، فرهنگ سازمانی که برای مثال در آن توانایی و تخصص ارزش نیست و فرهنگ تشویق و کمک برای رشد و پیشرفت سایرین در دستة 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 یک پدیده رایج، فراگیر و

شرکت‌کننده (شماره ۸) عضو هیئت‌علمی رشته مدیریت آموزشی "افرادی که تازه جذب می‌شوند، غالباً در گروه‌ها بیشترین کار را از آنها می‌خواهند بدون در نظر گرفتن حق مادی و معنوی آنها. ادعا بر این است که ما شما را گرفتیم که به گروه کمک کنید. آیین‌نامه می‌گوید شما ۱۰ واحد موظفی باید بگیری اما اینجا تو باید بیشتر بگیری چون باید به گروه کمک کنی درحالی‌که خودشون خیلی سقف پایین با ضریب می‌شوند ۱۰ واحد درحالی‌که ما رو کاغذ فقط ۱۵ واحدیم بدون احتساب ضریب هامون، تدریس زیاد نمی‌گذارد که شما به کارهای علمی برسی. ماحصل این تدریس‌ها این است که در بهترین حالت یک‌شب از دانشجو جلو هستی تدریس‌های بی‌کیفیت و خسته‌کننده که شما را به فرسودگی می‌کشاند در این حالت نه از آموزش چیزی می‌فهمی نه پژوهش. ساختارها، قوانین، فرهنگ سازمانی همگی تحت تأثیر عامل قدرت است. وقتی تحت زورگویی قرار می‌گیری برات بازتولید میشه به تو سخت می‌گیرند تو هم به دانشجو و تدریست دل نمی‌دهی. هر درسی که گروه برایت در نظر می‌گیرد باید تدریس کنی حتی در تخصص هم نباشد به نظر من ما حتی تدریس خوب بر اساس تجربه فردی هم نداریم؛ که اگر داشته باشیم این بهترین حالتش است چه برسد به اینکه بخواهیم دانش پژوهی تدریس داشته باشیم. ما در همان مرحله اول ماندیم آن هم بدون کیفیت".

بنابراین، پدیده‌سایس منابع انسانی نهاد دانشگاه که مهم‌ترین منبع برای این نهاد و همه‌سازمان‌ها هستند را هدف قرار داده است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند که پدیده‌سایس در بافت آموزش عالی ایران قابل مشاهده است، بافتی که ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را دارد. در این بافت فضای امنیتی، دخالت نهادهای غیردانشگاهی، حضور مدیران سیاسی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام، محیطی را فراهم آورده که فرهنگ حاکم بر آن با سازمان‌های دیگر متفاوت است و

است و تصور می‌شود چون علم مهندسی یک علم مشخص و ساختارمند است دیگر توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی برای اصول مدرسی یا توجه به نوآوری آموزشی جایگاهی ندارد و این احتیاج به فرهنگ‌سازی و زیرساخت مناسب دارد که متأسفانه در دانشگاه‌های ما کمتر مورد توجه و واقعاً مغفول مانده".

شرکت‌کننده (شماره ۵) عضو هیئت‌علمی رشته برق و قدرت "ایده قانداً از محیط گرفته می‌شود. الان دانشگاه‌ها به تحقیق فراخوانده شده‌اند. استادان هم به تبع به علت تأثیر نظام ارزشیابی به دنبال پژوهش می‌روند. البته تا این جای امر خوب است و تحرک علمی به وجود می‌آورد. ولی گاهی همین استادی که مقالات متعددی دارد هنوز جزوه‌ای را تدریس می‌کند که مربوط به ۲۰ سال قبل است و استدلال اغلب افراد هم این است که علم، علم است. علم پایه یا مهندسی تغییر نمی‌کند که نیاز به تغییر جزوه باشد. در رابطه با ترغیب اساتید به نوآوری‌های آموزشی نیاز به فرهنگ‌سازی هست و درعین حال پیش‌بینی سازوکارهای مناسبی برای آن".

شرکت‌کننده (شماره ۱۹) استاد رشته علوم تربیتی "ما در زمینه تسهیم دانش و تجربیات علمی بیشتر مشکل فرهنگی داریم؛ اما این مشکل در مورد انتقال آموزشی بیشتر است. علت آن هم به غیر از مسئله فرهنگی آن، به علت عدم پرداختن به مفاهیم آموزشی و باز نشدن مباحث تعلیم و تربیت است که خوب نهایتاً تجربه‌عالمانه‌ای هم در حوزه آموزش وجود ندارد که با یکدیگر توزیع شود. چون هر استادی فقط از تجربه شخصی خود در کلاس درس اطلاع دارد و ارتباطی بین استادان مختلف وجود ندارد. ولی در مورد پژوهش ما ساختار داریم، روش داریم و زبانی مشترک و موضوعی برای حرف زدن وجود دارد؛ اما در مورد انتقال تجربیات و نوآوری‌های آموزشی خیر! مثلاً یک استاد برجسته و صاحب‌نام در دانشگاه تدریس می‌کند، اما بعد از ۳۰ سال بازنشسته می‌شود و انتقال تجارب معلمی او با دیگران وجود ندارد".

شرکت کنندگان به نظر می‌رسد بخشی از این تفاوت‌ها ناشی از زیرساخت‌هایی است که بر روند دانش پژوهی آموزشی تأثیر می‌گذارد در جمع‌بندی نهایی پژوهش، توسعه دانش پژوهی آموزشی مستلزم زیرساخت‌های علمی، رسمی و فرهنگی است که از سوی شرکت کنندگان نیز مورد تأکید قرار گرفت.

همچنین زیرساخت‌های سیاسی حمایت‌کننده از سوی منابع قدرت را در توسعه دانش پژوهی ضروری می‌دانند (Karimian, 2013) در بخش زیرساخت‌های رسمی و ساختاری با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان بیش از هر چیز اصلاح آیین‌نامه‌های ارزشیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی بتواند زمینه توجه بیشتر به مقوله آموزش با رویکرد آگاهانه و علمی را فراهم آورد. استفاده از مکانیسم‌های قدرت و تأثیرگذاری در تعیین شاخص‌های کیفیت گروه‌های آموزشی از جمله زیرساخت‌های سیاسی در این زمینه است و بالاخره یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های توسعه دانش پژوهی بسط فرهنگی دانش پژوهی و نهادینه نمودن آن است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مسائل موجود بر دانش پژوهی تدریس اعضای هیئت علمی به واکاوی پدیده سایش با توجه به بافت حاکم بر دانشگاه‌های ایران و با استفاده از روش تحقیق نظریه داده‌بنیاد (مبنایی) با ۱۹ عضو هیئت علمی دارای مرتبه استادیاری و در دو حوزه علوم انسانی و مهندسی دانشگاه‌های جامع شهر تهران از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند به صورت هدفمند و با استفاده از راهبردهای نمونه‌گزینی با حداکثر تنوع پرداخته است. پدیده سایش در آموزش عالی ایران دارای ابعاد کلامی و اجتماعی است. این پدیده به دلیل شرایط سازمانی و فردی ظهور یافته و به واکنش‌هایی چون اجتناب و تقابل منجر شده است. این واکنش‌ها تحت تأثیر پاسخ مسئولان، تاب‌آوری (شرایط مداخله‌گر)، ساختار و

این ویژگی‌ها ردپای خود را بر شکل‌گیری و بروز پدیده سایش در دانشگاه نشان می‌دهد. با این همه قابل درک است که سایش پدیده‌هایی 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 آنچه آموزش و پرورش به دانش‌آموزان به صورت آشکار و پنهان یاد می‌دهد و همچنین نهاد خانواده با ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی که برای فرد می‌سازد، جستجو کرد.

پرسش سوم: وضعیت سطوح دانش پژوهی تدریس در دانشگاه‌های جامع شهر تهران چگونه است؟

در جمع‌بندی دیدگاه خبرگان هر دو حوزه آموزش عالی، سطح اول تعلیم و تربیت یعنی انتقال هنرمندانه و مبتنی بر توانایی‌های فردی در هر دو حوزه علوم انسانی و علوم مهندسی در دانشگاه‌های جامع شهر تهران تقریباً در حال اجراست؛ اما در سطح دوم یعنی تدریس عالمانه و تلفیق خلاقانه دانش محتوایی و دانش تعلیم و تربیت به واسطه برنامه‌های توانمندسازی و ایجاد اجتماعات آموزشی بین استادان دانشگاه علوم انسانی تا حدی این سطح توسعه بیشتری یافته با وجود این به زعم شرکت‌کنندگان در تحقیق هنوز به جایگاه بایسته خود نرسیده و کاملاً نهادینه نشده است و زمان آن رسیده که در پرداختن به شاخص‌های کیفی دانش پژوهی و کاربرد مفاهیم در عمل تلاش بیشتری صورت پذیرد و اما سطح سوم یعنی رسیدن به بالاترین سطح دانش پژوهی یعنی «نقد و تسهیم دانش آموزشی» فراتر از رابطه استاد و شاگرد و تبادل تجربیات بین هم‌تایان و جامعه دانشگاهی هیچ سازوکار مشخصی از سوی شرکت‌کننده در تحقیق در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم بیان نگردید.

اما علاوه بر مقایسه وضعیت سطوح دانش پژوهی در حوزه رشته‌های مختلف، بر اساس بیانات

کرد که استادان از سوی مدیران دانشگاه مورد ارزش و احترام قرار نمی‌گیرند. پدیده سایش زمانی تشدید می‌شود که فرهنگ‌های دانشگاهی آن را بپذیرند و یا این پدیده را به‌عنوان یک اشتباه مدیریتی سخت قلمداد کنند که این همان سومین عامل شکل‌گیری پدیده سایش همانا ضعف در رهبری دانشگاهی است (Hutchinson, Vickers, Jackson, & Wilkes, 2006) بنابراین، پدیده سایش در محیط کار، پدیده اجتماعی چند علتی است که طیف گسترده‌ای از سطوح از جمله عوامل فردی و سازمانی را در برمی‌گیرد. در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی عامل سایش (چهارمین عامل مؤثر در شکل‌گیری پدیده) مشارکت‌کنندگان به دو عامل حسادت و رقابت بیش از عوامل دیگر اشاره کردند که این امر با یافته‌های پژوهش‌های (Zapf & Einarsen, 2003; Harvey & Keashly, 2003) همسو است. در بین عوامل زمینه‌ای یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزش عالی ایران، ساخت و ریخت بیش‌ازاندازه هرمی، متمرکز و عمودی بوده است. نهادهای دولتی و حکومتی نقشی خودخوانده، بیش از آنچه باید داشته باشند، در سیاست‌های آموزش عالی دارند. البته همه 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 سیطره سیاست‌های ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی و از بیرون برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود (Farasatkhan & 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 میزان عدم تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به رسمیت شناخته شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی برمی‌گردد. فقط برای دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و

فرهنگ دانشگاهی (شرایط زمینه‌ای) بروز پیدا کرده و به آسیب‌پذیری شغلی، فردی و اجتماعی (پیامد) منجر شده‌اند.

از منظر مشارکت‌کنندگان چهار دسته (قوانین و مقررات، فرهنگ سازمانی، رهبری دانشگاهی و عوامل فردی) از عوامل علی اثرگذار است. اولین عامل در مغفول ماندن دانش‌پژوهی تدریس از طریق واکاوی پدیده سایش، ضعف در قوانین و مقررات است. نگاه تک‌بعدی و نامتناسب با ماهیت بسیاری از رشته‌ها در تدوین و اجرایی سازی ملاک‌ها و نشانگرهای جذب، ترفیع و ارتقای از یکسو، فشار و تمرکز بیش‌ازاندازه بر انجام تکالیف توسط اعضای هیئت‌علمی جدید که در مقایسه با اعضای با سابقه‌تر 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 شود. از سویی شواهد موجود و مستندات پژوهشی از بروز افت پویایی و نشاط در فضای علمی و مراکز دانشگاهی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی حکایت دارد که این امر با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها همسویی دارد (Ghasemi & Salehi, 2017; Salehi & Mohammadzadeh, 2016). دومین عامل در مغفول ماندن دانش‌پژوهی تدریس از طریق واکاوی پدیده سایش، هنجارهای فرهنگی دانشگاه است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقدند که فرهنگ دانشگاه فضایی را ایجاد می‌کند که به سایش نه تنها اجازه موجودیت بلکه اجازه رشد نیز داده می‌شود. دانشگاه‌ها به فراگیر شدن این پدیده کمک می‌کنند. غالباً این پژوهش با تحقیقات حاضر با موضوع هنجارها و فرهنگ‌های دانشگاهی که منجر به تجربه افراد مبتلا به پدیده سایش هستند (Garmezzy, 1991; Tsuno et al, 2015) همخوانی دارد. از این‌رو، می‌توان چنین برداشت

مشارکت کنندگان دو استراتژی مهمی که افراد در برابر سایش دارند مقابله و اجتناب است. درباره موضوع اینکه افراد مبتلا به سایش در محیط کار چگونه با تجربیات خود کنار می‌آیند، تحقیقات بسیار اندکی انجام شده است. با این حال، پژوهشی بر روی بزرگسالانی که دچار سایش 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. پژوهش حاضر با این تحقیق (Smith, Singer, Hoel & Cooper, 2003) همخوانی و همسویی دارد. از مهم‌ترین پیامدهای شکل‌گیری پدیده سایش از منظر مشارکت کنندگان می‌توان به آسیب‌پذیری (شغلی، فردی و اجتماعی) اشاره کرد. این تجربیات با مطالعات قبلی که کاهش رضایت شغلی افراد (Thomas, 2005)، آسیب‌پذیری مالی (Lewis, 2004) و مرخصی‌های پزشکی کارمندان (Einarsen et al, 2011) را از پیامدهای سایش در محل کار معرفی کردند، همسو و همخوانی دارد؛ بنابراین، همان‌گونه که پیش‌تر در این مطالعه اشاره شد؛ از آنجاکه آموزش و تدریس از مهم‌ترین کارکردهای آموزش عالی است که ماهیت بسیار پیچیده دارد، همواره این بحث در بین صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مطرح بوده است که آیا توانایی تدریس و انتقال دانش، هنری برخاسته از استعداد و قریحه درونی است و یا مهارت و توانمندی است که همچون دیگر علوم دارای مجموعه منظمی از قوانین تثبیت شده است که می‌توان آن را یاد گرفت، آموزش داد و ارتقا بخشید. به دنبال طرح این سؤال اصحاب دانش مشارکت‌کننده در این پژوهش سطوح ارتباط مدرس و فراگیر را به سه سطح تدریس خوب، تدریس عالمانه و دانش پژوهی تدریس دسته‌بندی نمودند، سطوحی که در مسیری تکاملی بر سه عنصر «هنر مدرسی» در انتقال محتوای دانش تخصصی، «علم مدرسی» در تلفیق آگاهانه و خلاقانه دانش تخصصی 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, 2012). یکی از مؤلفه‌های اساسی دیگر در قالب مدل پارادایم شناسایی عوامل مداخله‌گر (تاب‌آوری و پاسخ‌گویی مسئولان) در شکل‌گیری مفهوم سایش بود که در این خصوص طبقات محوری گوناگونی در این بعد احصا شدند. پژوهش‌های قبلی بدین نتیجه رسیدند زمانی که مدیران قادر به شناسایی رفتار سایش نیستند، اساتید 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 چراکه 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 مورد تأیید مدیران است (Lavan & Martin, 2008; Plonien, 2016). آنچه در این پژوهش از مفهوم سایش از نگاه مشارکت‌کنندگان برآمد "پدیده‌ای مخرب و آشکار پنهانی است چندلایه که به دلایلی مانند منفعت‌طلبی منفی، تسلط بر ضعیف‌ترها، سوءاستفاده از قدرت، در یک فرایند تکراری بازتولید شونده رخ داده و از الگوی رفتاری بلندمدت پیروی می‌کند که به شدت آموختنی است. این آموختن نه مستقیم که ریشه در تجربه زیسته افراد دارد" این مفهوم با توجه به رویکرد نئولیبرال حاکم بر دانشگاه‌ها در عرصه جهانی در بسیاری از پژوهش‌های مختلف در بافت‌های گوناگون نیز به همین صورت بوده است از جمله می‌توان به پژوهش‌های (Ngalellongo, 2015; Glambek, 2018; Yoo & Lee, 2018) در این زمینه اشاره کرد. از نظر

رشد و بالندگی و توسعه همه‌جانبه اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان انسان‌های دانشگاهی است. از این‌رو، پیشنهادهایی ارائه می‌شود:

- با توجه به اینکه پیشرفت و پویایی علمی در سایه قوانین و مقررات قدیمی و خشک اداری، محقق نخواهد شد لازم است بازنگری و اصلاح قوانین و مقررات مربوط به ارتقاء اعضای هیئت‌علمی و منطبق نمودن آن با بهسازی اعضا هیئت‌علمی در دستور کار قرار گیرد که زمینه بروز و ظهور نوآوری، کیفیت و توسعه آن هم به‌گونه‌ای که دانش‌پژوهی تدریس بتواند اعتبار، اقتدار و حیثیت دانشگاهی خود را به دست آورد.
- زیرساخت‌های فرهنگی، علمی، رسمی و سیاسی برای جذب و نگهداری و نشر دانش‌آموزی اعضای هیئت‌علمی پیش‌بینی شود. همچنین ایجاد مراکز توسعه آموزش در وزارت علوم، اصلاح آیین‌نامه ارزشیابی، برگزاری جشنواره‌های آموزشی می‌تواند در ایجاد فضای دانش‌پژوهی تدریس مؤثر باشد.
- لزوم تمرکززدایی در جذب و استخدام اعضای هیئت‌علمی و بازنگری در مفاد آیین‌نامه ارتقای دانشگاهیان و حذف موارد زائد بخصوص رفع و منع دخالت بی‌وجه و بی‌مورد عوامل غیرعلمی (آموزشی و پژوهشی) و متأسفانه تعیین‌کننده در محاسبه امتیازهای ضروری برای ارتقا

منابع

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations* (2ed). San

اصول یاددهی - یادگیری و «مدیریت دانش مدرسی» به معنای ساخت و تسهیم دانش مدرسی با دیگر هم‌تایان قابل طرح است. این امر با نتایج پژوهش‌های گوناگون (Karimian et al, 2018; Karimian et al, 2014; Rashidi, 2018; Bian, 2004) همسو است. تحلیل و تبیین دیدگاه‌های خبرگان آموزش عالی در این پژوهش نشان داد وضعیت غالب در فرایند یاددهی - یادگیری دانشگاه‌ها در خوش‌بینانه‌ترین حالت آن مبتنی بر سطح اول یعنی «تدریس خوب» است؛ به عبارت دیگر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه به‌رغم آنکه آموزش را مهم‌ترین و قابل توجه‌ترین نقش خود می‌پندارند و حتی هویت حرفه‌ای خود را با کارکرد آموزشی باز می‌شناسند، اما حرفه‌مدرسی را به‌عنوان یک ویژگی ذاتی و بدیهی تلقی می‌کنند. چنانچه دیدگاه اکثر مشارکت‌کنندگان این پژوهش بر آن است که فرایند آموزش و مدرسی را صرفاً بر اساس تجارب و آموخته‌های قبلی یا الگوگیری از استادان و معلمین خود دریافت می‌کنند. به زعم شرکت‌کنندگان از آنجاکه نظام ارتقا و ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی آنها را به پژوهش دعوت می‌کند، رفتارهای آنان نیز به همین سو گرایش یافته است. آنها به مشکلات و مسائلی که در زمینه قوانین و ضوابط، رهبری دانشگاهی، فرهنگ دانشگاهی و عواملی از این دست اشاره می‌کنند که در فضای دانشگاه حاکم است و باعث آسیب‌های گوناگون به‌ویژه آسیب شغلی آنان می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش در مجموع به نظر می‌رسد دانش‌پژوهی به‌عنوان مقوله‌ای چندوجهی از جوانب بسیاری اعم از تنوع عرصه‌ها، کیفیت معیارها و زیرساخت‌های مورد نیاز قابل تأمل است و این امر به‌ویژه در مورد عرصه دانش‌پژوهی تدریس به لحاظ تأثیر آن در کیفیت فرایندهای آموزشی از اهمیت بیشتری برخوردار است. از نگاه مشارکت‌کنندگان این پژوهش، چتر وسیع پدیده سایش در آموزش عالی، دامن کارکردهای اصلی دانشگاه (آموزش و پژوهش) را گرفته است. پدیده‌ای که خود، مانعی جدی در مسیر

- Corbin, J., Strauss, A. L., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. sage
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Merrill Education.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice*, 2, 3-40
- Farasatkah, M. (2012). *Evaluation of Iranian higher education quality: Application of basic theory*. Publication: Higher Education Research and Planning Institute
- Farasatkah, M. (2016). *Occasionally University of Iran New and Critical Debates on University Study, Science and Higher Education Studies*, Tehran, Publishing: Agah
- Farasatkah, M. (2016). Qualitative research method in social sciences with emphasis on "theory based" (Grounded Theory of GTM). Tehran: Informative Publishing (in Persian).
- Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Factors affecting faculty members' participation in higher education policy planning and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning of Higher Education*
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*, 34(4), 416-430
- 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.
- Glabek, 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.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate. Special Report*. Jossey Bass Inc., Publishers, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103
- 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: an international journal*, 31(8), 807-814
- Hollis, L. P. (2015). Bully university? The cost of workplace bullying and employee disengagement in American higher education. *Sage Open*, 5(2), 2158244015589997
- Hosseini, L. S. M., & Fathi, V. K. (2018). Conceptualizing of Scraped Curriculum in Iran's higher education system. *Research in Curriculum Planning*. 15(30), 1-27.
- Hutchinson, M., Vickers, M. H., Jackson, D., & Wilkes, L. (2006). Like wolves in a pack: Predatory alliances of bullies in nursing. *Journal of Management & Organization*, 12(3), 235-250.
- Karimian, Z., Abolghasemi, M., Sabbaghian, Z., & Pardakhtchi, M. H. (2014). Development the Concept of Scholarship with Emphasis on the Scholarship of Teaching and Learning a Qualitative Study in the Iranian Universities. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences (IJVLMs)*, 4(4), 69-84.
- Karimian, Z., & Abolghasemi, M. (2018). Comparison between the Viewpoints of Faculty Members Regarding the Share of Scholarship Functions in Different Disciplines. *Journal of Medical Education*, 11(29), 78-94.
- King, C., & Piotrowski, C. (2015). Bullying of Educators by Educators: Incivility in Higher Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(4), 257-262.
- LaVan, H., & Martin, W. M. (2008). Bullying in the US workplace: Normative and process-oriented ethical approaches. *Journal of Business Ethics*, 83(2), 147-165.
- Lenthe, S. A. (2006). *Current use and importance of EL Boyer's four domains of scholarship for decisions concerning faculty rewards at community colleges: Perceptions of chief academic officers*. Ohio University.
- Lester, J. (Ed.). (2013). *Workplace bullying in higher education*. Routledge
- Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 281-299.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184

- McGaghie, W. C. (2009). Scholarship, publication, and career advancement in health professions education: AMEE Guide No. 43. *Medical teacher*, 31(7), 574-590.
- Mohammadzadeh, Z., Salehi, K. (2016). Explaining the phenomenon of vitality and scientific dynamics in scientific centers from the perspective of the university elite: a phenomenological approach. *Strategy*, 25 (79).
- Namie, G., & Namie, R. (2009). *Bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Sourcebooks, Inc.
- Ng, N. (2017). From the top down: how leadership can diminish workplace bullying. *Journal of emergency nursing*, 43(6), 586-587.
- Ngal, I. (2016). Sources of Workplace Bullying in Institution of Higher Education Learning. *Pyrex Journal of Psychology and Counselling*, 2(5), 28-34.
- Ngalellongo, F. (2015). Defining workplace bullying in institutions of higher learning. *Journal of Organisation and Human Behaviour*, 4(1).
- O'Moore, M., & Lynch, J. (2007). Leadership, working environment and workplace bullying. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 10(1), 95-117.
- O'Leary-Kelly, A. M., Paetzold, R. L., & Griffin, R. W. (2000). Sexual harassment as aggressive behavior: An actor-based perspective. *Academy of Management Review*, 25(2), 372-388.
- Parveen, N. (2018). The Grounded Theory Methodology in Psychology: A Review. *International Journal of Indian Psychology, Volume 6, Issue 1, (No. 5)*, 6, 23.
- 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.
- Plonien, C. (2016). Bullying in the workplace: A leadership perspective. *AORN journal*, 103(1), 107-110.
- Rashidi, Z. (2018). Bullying among faculty members relationships in the comprehensive universities of Tehran; Grounded Theory Approach. Research Project. *Institute for Research and Planning for Higher Education*. (In Persian).
- RAZI, J., EMAMJOMEH, M. R., & AHMADI, G. A. (2017). Presenting a model for effective teacher and considering its proportionality with upper documents implications of Iran education system. *Research in Curriculum Planning*. 14 (28), 1-14.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. *New directions for teaching and learning*, (86), 57-68
- 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(2), 175-188.
- Taylor, S. K. (2012). Workplace bullying in higher education: faculty experiences and responses
- Thomas, M. (2005). Bullying among support staff in a higher education institution. *Health Education*, 105(4), 273-288.
- Tsuno, K., Kawakami, N., Tsutsumi, A., Shimazu, A., Inoue, A., Odagiri, Y., ... & Kawachi, I. (2015). Socioeconomic determinants of bullying in the workplace: A national representative sample in Japan. *PLoS One*, 10(3), e0119435
- Westhues, K. (2006). *The remedy and prevention of mobbing in higher education: Two case studies*. Edwin Mellen Press
- 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(7), 1548, 1-13.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*, 165, 183.