

تجارب دانشگاه در مورد قلدری در آموزش عالی

چکیده

اگرچه تحقیقات زیادی تا به حال در مورد پرخاشگری و قلدری در محل کار در دو دهه گذشته انجام شده است، دانشگاهیان توجه نسبتاً کمی به قلدری در موسسات خود داشته‌اند. در این مقاله، ما در مورد آنچه که در مورد قلدری در دانشگاه‌ها می‌دانیم، با تمرکز ویژه بر رفتار اعضای هیات علمی، واستعمال یافته‌های تجربی و مفهومی پژوهش در مورد پرخاشگری و و زورگویی در سایر محیط‌های کاری و پیشینه پژوهش قابل توجهی در مدیریت تعارض در آموزش عالی بحث خواهیم کرد. ما با توصیف ماهیت و شیوع پرخاشگری و قلدری در تحصیلات تکمیلی شروع خواهیم کرد. با تکیه بر یافته‌های به خوبی تثبیت شده تحقیقات فردی در مورد پرخاشگری، ما در مورد چند موقعیت مهم اجتماعی، سوابق موقعیتی، و متنی برای پرخاشگری (از جمله فرهنگ دانشگاهی، شرایط، ارزش‌ها، و شیوه‌های کار) بحث می‌کنیم و نشان می‌دهیم که چگونه این موارد به عنوان علل و عواقب قلدری شناخته شوند. در این بحث، ما تعداد پیشنهاد خاص برای تحقیقات آینده ارائه می‌دهیم. ما با بحث در مورد اقدامات ممکن برای پیشگیری و مدیریت قلدری در مجموعه‌های آموزشی بالاتر به این مقاله خاتمه می‌دهیم.

در 1990، محققان شروع به بحث و بررسی، قلدری در میان بزرگسالان در محیط کار (لی من، 1990) کردند. برای بخش بهتری از دو دهه گذشته، تعداد فزاینده‌ای از پژوهشگران (از جمله خود ما) پژوهش‌هایی را در این مورد و پدیده‌های مرتبط (به عنوان مثال، پرخاشگری محل کار و پرخاشگری، ازدحام، سوء رفتار، و غیره) انجام داده‌ایم. با کمال تعجب، محققان دانشگاهی توجه نسبتاً کمی به قلدری در محیط دانشگاهی داشته‌اند. این غفلت به چندین دلیل جالب است. اولاً، آن در تضاد با شواهد قابل اعتماد دیگر اشکال رفتارهای خصمانه و تحقیرآمیز محوطه دانشگاه از جمله پرخاشگری دانشجویان و اعضای دانشکده در کلاس درس است (به عنوان مثال، براکتون و بایر، 2004). دوماً، کیفیت روابط بین فردی، مانند روابط بین همکاران، یک عامل مهم در حفظ دانشکده است. (نورمن

آمبروز، و هیوستن، 2006). سوما"، پیشینه پژوهش گسترده ای در مورد کشمکش و سوء رفتار در آموزش عالی (کامرون، مایرز، و اولسانگ، 2005؛ ایوبن و لی، 2006؛ هولتون، 1998) ساختاری و فرصت های فردی برای اختلاف و امکان دشمنی در چنین محیط هایی را برجسته تر می کند. در نهایت، محیط دانشگاهی به عنوان تعدادی از سازمانی و ویژگی های کاری است که احتمال رفتارهای فردی خصمانه را افزایش می دهد (نیومنو بارون، 2003؛ توالی و د لوکا، 2008).

در حالی که دانشگاهیان توجه سیستماتیک کمی را به موضوع تحقیقات تجربی در مورد قلدری در محیط دانشگاهی داشته اند، این موضوع رسانه های آنلاین محبوب و ناشران سنتی تر بوده

است. مثلاً، <http://bulliedacademics.blogspot.com> و www.mobbingportal.com/index.html برخی مقصدهای آنلاین را نشان می دهد. Chronicle of Higher Education تعدادی مقالات را به تازگی در مورد وقوع دشمنی و بدرفتاری در دانشگاه ها منتشر کرده است. (به عنوان مثال، فاگ، 2008؛ گراویس، 2006) این نشان دهنده این است که محیط های دانشگاهی نیاز به توجه هماهنگ محققان بر مسله پرخاشگری و قلدری در محل کار را دارند.

در این مقاله، ما تلاش برای رفع این مشکل را داریم. اول، ما به طور مختصر به طرح یافته مهم در مورد ماهیت، شیوع، و اثرات قلدری، پرخاشگری، و پدیده های مرتبط می پردازیم. بعداً، ما در مورد چندین دلیل به خوبی تثبیت شده پرخاشگری و قلدری می پردازیم و نشان می دهیم که چگونه این سوابق معمولاً آشکارا (و دانشگاه به) در محیط دانشگاهی نشان داده شده اند. ما بر پیشینه پژوهش نظری و تجربی گسترده ای در مورد پرخاشگری فردی، درگیری در آموزش عالی، و زمینه های مرتبط تکیه می کنیم و از این یافته ها برای ارائه تعدادی از پیشنهادها برای تحقیقات آینده در مورد قلدری در آموزش عالی می پردازیم. ما در نهایت برخی از اقدامات پیشنهادی را برای پرداختن به نتیجه چنین رفتاری که از تحلیل ما جریان یابد را ارائه می دهیم.

به عنوان نقطه شروع، تعریف زیر را از قلدری در محل کار اتخاذ می کنیم:

قلدری در محل کار به معنی آزار و اذیت، که به طور اجتماعی کسی را محروم می کنند یا تاثیر منفی بر وظایف کار شخص دارند آن باید بارها و بارها و به طور منظم (به عنوان مثال، هفتگی) و بیش از یک دوره از زمان (به عنوان مثال، حداقل شش ماه) رخ دهد. قلدری یک فرایند تصاعدی در این دوره است که در آن فرد با یک موقعیت پست تر مواجه می شود و آماج اعمال منفی اجتماعی سیستماتیک قرار می گیرد (اینارسن، هول، زاپف، و کوپر، 2003، ص. 15)

بنیاد و بحث اصلی این مقاله قلدری در محل کار است که (همچنین در برخی از پیشینه پژوهش ها به آن به عنوان اوباشی کردن اشاره شده است) نشان دهنده اعمال پرخاشگری آمیز محل کار - تلاش افراد برای آسیب رساندن به دیگران در محل کار است (نیومن و بارون، 2005). بنابراین، نظریه پرخاشگری و کشمکش به عنوان پایه های نظری ارایه ما هستند .

قلدری در آموزش عالی

شیوع، ماهیت، و اثرات

بررسی جامع تمام پیشینه پژوهش مرتبط خاص به تمام جنبه های قلدری در دانشگاه ها با توجه به محدودیت فضا این مقاله امکان پذیر نمی باشد. چنین بحث باید شامل انواع عاملان و آماج ها (به عنوان مثال، دانشجویان، کارکنان و مدیران) و همچنین اشکال گوناگون (و یا منحصر به فرد) قلدری (به عنوان مثال، مزاحمت سایبری) باشد. در نتیجه توجه خود را بر تجارب اعضای هیات علمی و رفتار آنها متمرکز کرده ایم، چون آنها عوامل مهم فرهنگ سازمانی - و سوابق به خوبی تثبیت شده و عواقب پرخاشگری و قلدری هستند. ما تعدادی از مطالعات مربوطه را در جدول 1 خلاصه کرده ایم . بررسی جدول 1 چندین مشاهده جالب را نشان می دهد. اولاً " نرخ قلدری در مقایسه با دسته اشاره شده در جمعیت عمومی نسبتاً بالا به نظر می رسد ، که از 2٪ تا 5٪ در کشورهای اسکانندیناوی ، 10٪ تا 20٪ در انگلستان، و 10٪ به 14٪ در ایالات متحده (کیشلی و جاگاتیک ؛ رینر و کوپر، 2006). با وجود مدارک قابل توجه به عنوان شاخص جو در یک سازمان که دیگران در محیط آگاه هستند و با این تجربیات آسیب می بینند.

این افراد می تواند نقش بسیار مفید در پیشگیری و مدیریت پرخاشگری و قلدری بازی کنند، همانطور که در زیر بحث شده است.

اهیت رابطه بین عاملان و آماج هم قابل توجه است. مانند تفاوت قدرت که می تواند یک قابلیت تعریف از قلدری باشد، تعجب آور به نیست که سرپرستان و مدیران اغلب به عنوان عاملان شناخته شوند با این وجود ، در مطالعه اخیری که با کارکنان دانشگاه (کشلی و نیومن، 2008) انجام شده است. همکاری که به احتمال زیاد به عنوان قلدر توسط اعضای هیات علمی شناسایی می شوند (63.4٪) در حالی که مافوقانی به احتمال زیاد توسط کارکنان به عنوان قلدر شناخته شوند (52.9٪) برخلاف تاکید فعلی بر پرخاشگری دانشجویی، نگرانی دانشگاهها در مورد آزار و اذیت محل کار بیشتر احتمال دارد که به همکاران نسبت داده شود (به خصوص همکاران ارشد) و به مافوقان بسیار بیشتر از دانشجویان نسبت داده شود. این یافته ها از اهمیت تمرکز بر رفتارهای دانشگاهی برای درک قلدری در محیط دانشگاهی پشتیبانی می کنند.

مشاهده دیگر این است که تجربیات گزارش شده شامل دو یا بستر از دو بازیگر است، یعنی اوباشی گری است. وستوس (2004)، در بحث اوباشی گری استادان توسط همکاران و مدیران ، استدلال کرده است که تجربه اوباشی گری بسیار متفاوت از تجربه (با این حال ناراحت کننده) آزار و اذیت نه تنها توسط یک بازیگر است. در نمونه 2008 ما، ما دریافتیم که میزان اوباشی گری به عنوان تابعی متفاوت گروه شغلی بررسی شده است. اعضای دانشگاه تقریباً دو برابر کارکنان برای قربانی بودن اوباشی گری توسط سه یا بیشتر از سه بازیگر (14.5٪ در مقابل 8 درصد، به ترتیب) گزارش شده اند. کارکنان (غیر دانشگاهی) ، از سوی دیگر، 1.5 برابر بیشتر احتمال دارد توسط یک مجرم تنها مورد آزار واقع شوند. این تفاوت ها در گروه های شغلی، و امکان برخی از تفاوت ها در سوابق، آثار و پویایی از تمرکز ما را بر روی تجارب اعضای هیئت علمی برای این مقاله پشتیبانی می کند.

جدول 1. مطالعات مربوط به خشونت و قلدری محیط دانشگاهی

مطالعه	نمونه	شکل زمانی	میزان	عاملان
بجورکویست، 1994 فنلاند	کارمندان یک دانشگاه	6 ماه	تجربه شده 20.5	ارشدان 55.5

تعداد= 338 (میزان پاسخگویی 47 درصد)	قبل	درصد مشاهده شده 32 درصد	درصد همکاران 32.1 درصد زیردستان 12.4 درصد پرسیده نشده
لویس, 1999 ویلز	اعضای آموزش عالی تعداد = 32 موسسه تعداد = 415 (50.3 درصد میزان پاسخگویی)	گزارش نشده تجربه شده 18 درصد مشاهده شده 22 درصد	پرسیده نشده
کینمان وجونز, 2004 انگلیس	اعضای استادیاران دانشگاه 99 موسسه تعداد = 1100 میزان پاسخگویی = 22 (درصد)	گزارش نشده تجربه شده 18 درصد	ارشدان: 80 درصد همکاران: 20 درصد مدیران: 49 درصد
سیمپسون و کوهن 2004 انگلیس و تکمیلی 2005 انگلیس	کارمندان در دانشگاه) میزبان پاسخگویی 19.8 (درصد) نمونه های خود انتخابی از کارمندان آموزش عالی تعداد 843	گزارش نشده تجربه شده 255 درصد مشاهده شده 33 درصد تجربه شده 42 درصد مشاهده شده 72 درصد	ارشد به قربانی: 2 درصد قلدری: 61 درصد ارشد: 60.7 درصد همکاران: 18 درصد
راسکاسوکاس 2006 نیوزیلند	از کارمندان آموزش عالی تعداد 1117	سال قبل تجربه شده 67 درصد مشاهده شده 27 درصد	1 قلدری: 38 درصد 2 قلدران: 29.9 درصد کمتر از 5 9.4 درصد
فاکس 2009 ایالات متحده	دانشگاه با نمونه توافقی تعداد 228	5 سال قبل تجربه شده 36.6 درصد	مافوقان 22.1 درصد همکاران 23.9 درصد
کشی و نومن 2008 ایالات متحده	کارمندان یک دانشگاه تعداد 1118 میزان پاسخگویی 34.3 درصد	12 ماه قبل تجربه شده 32 درصد مشاهده شده 41 درصد	مافوقان 43 درصد همکاران 42 زیر دستان 4 درصد

	درصد			
مک کی و همکاران ع 2008 کانادا	هیئت آموزش و کتابخانه ها در یک دانشگاه تعدا = 100 میزان پاسخگویی 12 درصد	5 سال قبل	تجربه شده 52 درصد (32 درصد ارشدان)	مشتریان و دانشجویان 2 درصد 1 قلدری 43 درصد 2 قلدری 30 قلدری های درصد کمتر از 3 ع 27 درصد
کورت، 2008 ایالات متحده نظر سنجی استرس (آوریل امی)	اعضای دانشگاه و واحده دانشکده تعدا 14270	گزارش نشده	تجربه شده 27.2 درصد آموزش های دیگر 23.4 آموزش علی	مافوقان : 34 همکاران: 61 درصد دانشجویان 16 درصد
کورت ، 2008 نظر سنجی رفتارهای منفی (نوامبر)		6 ماه قبل	تجربه شده 25.9 درصد با 15.6 درصد اکنون و بعدا 10.3 درصد حداقل چندین بار در ماه	نشان دهنده بیشتر از یک دسته است. مافوقان 75.4 درصد همکارتن 38.7 درصد زیردستان 9.7 درصد مراجعان: 16 درصد دانشجویان : 60 درصد

هنگامی که قلدری / یا اوباشی گری رخ می دهد به نظر می رسد باید طولانی باشد. مک کی و همکاران (2008) دریافتند که 21٪ از نمونه آنها قلدری هایی را گزارش کرده اند برای بیش از پنج سال مداوم طول کشیده بود. در مطالعه سال 2008 ، 32 درصد از کل نمونه (اعضای هیئت علمی، کارکنان، مدیران، و غیره) قلدری را به مدت بیش از سه سال گزارش کردند. این درصد به 49 درصد افزایش یافته است زمانی که بر دانشگاه تمرکز کردیم. ممکن است که دانشگاه یک محیط به آسیب پذیر برای چنین پرخاشگری های مداوم باشد به دلیل تصدی که اعضای هیات علمی و برخی از کارکنان در بسیار روابط بلند مدت با یکدیگر دارند. در هر دو تحقیقات در مورد کشمکش (هولتون،

1998) و پرخاشگری (جواهر، 2002) اظهار می کنند که رابطه طولانی تر و تعاملی تر فرصت بیشتری برای درگیری و پرخاشگری بالقوه است. علاوه بر این، در حالی که اطمینان می دهند که تصدی "کار برای زندگی نیز ممکن است تحرک را محدود کند طوری که وضعیت بد پیش می آید، چند گزینه برای ترک وجود دارد. زاپف و گراس (2001) مشاهده کردند که تعدادی از بازیگران با مدت زمان قلدری مرتبط بود. آنها دریافتند که هر چه افراد بیشتری در وضعیتی بهم ملحق شوند، پرخاشگری بیشتر ادامه پیدا می کند، در نتیجه ممکن است بی طرف باقی ماندن شاهدان / تماشاگران در هنگام شدت گرفتن قلدری با مشکل مواجه شود. با توجه به بحث قبلی، زمانی که قلدری شروع می شود، هر چه بیشتر اجازه ادامه داده شود، بیشتر احتمال دارد که همکاران دیگر به این وضعیت کشیده شوند و احتمال وقوع نرخ بالاتری از اوباشی گری در میان اعضای هیأت علمی وجود دارد (وستوس، 2006). انواع قلدری هایی که درپیشینه پژوهش مورد بحث قرار گرفته اند (به عنوان مثال، انریسن و میکلسن، 2003) عبارتند از رفتارهایی که اغلب در دانشگاه ها ذکر شده اند از جمله تهدیدات برای وضعیت حرفه ای و رفتار منزوی و پیشگیرانه (به عنوان مثال، خنثی کردن توانایی برای به دست آوردن اهداف مهم). چنین یافته هایی با توجه به اهمیت حیاتی که در دانشگاه ها به دقت فکری و شهرت داده می شود دارای معنا می شوند. اگر کسی بخواهد به دیگری در این محیط آسیب برساند، ممکن است رفتارهایی که برای تضعیف جایگاه حرفه ای، قدرت، وشایستگی طراحی شده اند، یا مانع دسترسی به منابع کلیدی برای کار می شوند (مانند پول، فضا، زمان، و یا دسترسی به دانشجویان قوی)، به عنوان سلاح های انتخاب کند. در درون فرهنگ دانشگاهی بحث و مناظره منطقی در مورد چنین رفتارهایی می تواند با قلدر به عنوان هنجار توجیه شود، این است که، این بخشی از کمکش دست به یقه شدن گفتمان علمی است (نلسون و لمبرت، 2001). کمتر احتمال وجود دارد که خصومت با توهین، فحاشی، فریاد، یا تهدید به آسیب های فیزیکی بیان شود که آشکارا چنین هنجارها را نقض و خطر تحریم همکاران را در پی دارد. این امر منجر به اولین قضیه تحقیق ما شد :

قضیه 1: هنگامی که قلدری در دانشکده رخ می دهد، شکل قلدری با توجه به هنجارهای گفتمان علمی و اشتراک

و تساوی در بین همکاران غیر مستقیم خواهد بود (در تضاد با مستقیم)

با توجه به پیشینه موجود در مورد قلدری در هر دو محیط دانشگاهی و غیر دانشگاهی، از جمله مصاحبه های گسترده و حساب های شخصی آماج (به عنوان مثال، ویکرز، 2001؛ وستوس، 2004)، ما می دانیم که عواقب ناشی از قلدری می تواند برای افراد (جسمی، روانی، و آسیب عاطفی)، گروه ها (رفتار سیاسی مخرب، عدم همکاری، و پرخاشگری فردی)، و سازمان ها رفتارها ی کناره گیری سازمانی، سرقت، کاهش تعهد سازمانی، و خرابکاری) بسیار مخرب باشند.

یکی از ارتباط خاص به بحث قلدری در میان اعضای هیئت علمی تاثیر بر رضایت شغلی، بهره وری / عملکرد، و گردش مالی و همچنین تعاملات ساینده با دانش آموزان است. رضایت شغلی است که به خوبی به عنوان پیشبینی کننده اصلی بهره وری و حجم معاملات در تمام محیط ها شناخته شده است (میس کایند، و ملترز، 2005) و می تواند هشدار دهنده زود هنگام یک مشکل باشد. از نظر بهره وری، اگر اعضای هیئت علمی انصراف دهند و یا تلاش خود را برای بورس تحصیلی کاهش دهند، نه تنها شانس خود را برای تصدی، ارتقا، یا شایستگی برای پاداش به طور جدی تضعیف می کنند، بلکه همچنین توانایی آنها برای پرورش دانشجویانرا تحت تاثیر قرار می دهد و زحمت مشاوره به همکاران آنها واگذار می شود. اگر آنها سرمایه گذاری خود را در آموزش کاهش دهند، دانش آموزان و تجربه کیفیت یادگیری آنها با فقدان روبه رو می شود و خشم همکاران خود و کرسی وزارت را برمی انگیزاند. به طور مشابه، انصراف از خدمت سازمان یک بار سنگین تر بر دوش دیگر هیئت علمی و کارکنان قرار می دهد و میزان و کیفیت کار لازم برای حفظ سازمان در حال حرکت رو به جلو (آمبروز، هیوستون، و نورمن، 2005) را کاهش می دهد. تاریخچه پژوهش در انصراف پر از شیوه هایی است که افراد می توانند از پست خود انصراف می دهند در حالی که هنوز به طور فیزیکی در پست باقی مانده اند. (بباسول و اولسون، بوکانان، 2004). بنابراین، هنگامی که ما اثرات قلدری در دانشگاه را در نظر می گیریم، نیاز به در نظر گرفتن راههای زیرکانه تری داریم که در آن اعضای هیئت علمی ممکن است همچنان دارای شغل باشند اما در اصل، در کار بازنشسته شده باشند.

قضیه 2: شاغلان دانشگاهی در معرض قلدری بیشتر از غیر متصدیان دانشگاهی احتمال این را دارند ه در کار بازنشسته شوند یا کیفیت دوره های خود را کاهش دهند، و یا کمتر در خدمات اختیاری مربوط به رفتار شرکت می کنند.

در نهایت، تغییر وجابجایی ارادی و غیرارادی (تصدی نکردن تصمیمات غیر تمدیددی یا سازمانی) می تواند برای دانشجویان ، همکاران، برنامه ها، بخش و نهاد ها مضر باشد. مانند همه محیط های سازمانی، جابجایی از نظر انسانی و مالی هزینه بر است (گروه آموزشی کار ایالات متحده ، فاقد تاریخ)

در مجموع، مطالعات انجام شده نشان می دهد که در اینجا پرخاشگری در محل کار، قلدری، و اوباشی گری بخشی از چشم انداز دانشگاهی است، و تاثیر آنها تنها می تواند برای آماج و ناظران مخرب باشد، بلکه ممکن است به طور منفی بر محیط یادگیری و خود نهاد تاثیر گذار باشد. مهمتر، از این پیشنهاد نداده ایم که قلدری منحصر به آموزش عالی است بلکه نشان داده ایم که داشگاه نشان دهنده یک زمینه تا حدودی منحصر به فرد است که در آن قلدری امکان رشد دارد. مطابق با درخواست های اخیر برای افزایش تاکید بر نقش محیط در تحقیقات سازمانی (به عنوان مثال، جونز، 2006)، به اعتقاد ما تمرکز بر پرخاشگری و زورگویی در آموزش عالی قطعاً توجیه شده است. به این منظور، ما در حال حاضر توجه خود را بر علل پرخاشگری و قلدری با توجه موسسات آموزش عالی متمرکز کرده ایم.

علل اجتماعی و موقعیتی قلدری و پرخاشگری در محل کار

در بررسی پیشینه پژوهش مربوط به عدالت اجتماعی و پرخاشگری انسان، سه دسته از متغیرها در مرکز هر دو جریان تحقیقات ظهور کرده اند (نیومن و بارون، 1998). این عوامل عبارتند از شرایط «ناعدالانه» است که: (1) که هنجارها، را نقض می کند (2) سرخوردگی و استرس تولید می کند (3) و تاثیر منفی القا می کند. که در بخش های که در زیر می آید، ما در مورد چند سابقه مهم اجتماعی و موقعیتی پرخاشگری و قلدری بحث خواهیم کرد که در آن این سه دسته از متغیرهای نقش مهمی بازی می کنند.

بی عدالتی و پرخاشگری

خشم و پرخاشگری اغلب با برداشت افراد از ارتباط رفتار ناعادلانه و یا تحریک آمیز توسط دیگران مرتبط است (نیومن، 2004). در محیط کار مرتبط است، یک تعداد مفرط از مسائلی وجود دارد که افراد ممکن است ناراحت شوند. این ادعا با توجه به شواهد تحقیق و تجربه ها روزمره رایج پشتیبانی شده است. در یک مطالعه 452 نفر از کارکنان یک گروه متنوع کسب و کار، 21٪ نشان داند که آنها از درجه برخورد احترام آمیز و عادلانه ای که آنها را از رئیس خود (بارون و نیومن، 1998) دریافت کرده اند. به طور مشابه، در یک مطالعه 124716 کارمند در وزارت امور سربازان بازنشسته، ایالات متحده 38٪ با این گفته مخالف بودند و افراد با عدالت و احترام باهم برخورد می کردند (نیومن، 2004). هنگامی که شما طیف گسترده ای از قضاوت های عادلانه (به عنوان مثال، تصمیم گیری ارتقاء کارهای دفتری، پاداش، و غیره)، را در محل کار در نظر می گیرید این اعداد شگفت آور نیستند. واکنش هایی که به این برداشت های جزئی نشان داده شده است با طیف گسترده ای از رفتارهای تهاجمی مرتبط است (نیومن، 2004)

در حالی که برداشت ها از بی عدالتی در تمام محیط های کاری شایع است، نهادهای آموزش عالی ممکن است در حال حاضر فرصت ها متعددی برای چنین برداشت توسط اعضای هیات علمی نشان دهند. به عنوان مثال، ارزیابی دانشجویان از تدریس در بسیاری از تصمیم گیری پرسنل مهم دانشکده مانند حقوق و افزایش دستمزد اختیاری، ارتقاء، و انتصاب مجدد و تصمیم گیری دوره تصدی مورد استفاده قرار می گیرد. پژوهش ها به وضوح نشان می دهد که محتوای دوره، و درجه بندی سخت، می تواند به طور منفی بر رتبه بندی دانشجویان از عملکرد استاد تاثیر بگذارد و منجر به استرس و ناامیدی (که ما در زیر مورد بحث قرار دادیم)، به ویژه در میان استادان تازه استخدام شده شود. برای مبارزه با این مشکل، برخی اعضای هیئت علمی ممکن است به تورم درجه به عنوان یک راه برای بهبود ارزیابی دانشجویان متوسل شوند که با این شیوه دیگر اعضای هیئت علمی ممکن است برنجند. این مشکل ممکن است بر اساس رشته های دانشگاهی و در بین بخش های دانشگاهی متفاوت باشد.

اعضای هیات علمی همچنین با استفاده از معیارهای وابسته به طرز فکر شخصی و اغلب مبهم ارزیابی را انجام می دهند همانطور که در تحقیقات علمی و خدمات گسترده دانشگاهی، رشد مداوم و خدمات اجتماعی مشهود است.

مؤسسات کمی استانداردهای روشن برای قضاوت در مورد چنین مشارکت هایی دارند، به جای آن، بر دستورالعمل های عمومی و یا ملاک های برای انجام چنین ارزیابی هایی تکیه می کنند. چنین قضاوت هایی اغلب برداشت هایی نا عدالت توزیعی منجر می شود، رفتار ناعادلانه در ارتباط با نتایج و رویه بی عدالتی، و ناعادلانه مرتبط با فرایند تصمیم گیری مورد استفاده برای تعیین آن نتایج است (گرینبرگ و کلکیت، 2005).

برای مسائل پیچیده تر، ماند تصمیمات پرسنل که توسط همکاران در یک فرایند همسالان بررسی می شود. در سطح دپارتمان، که در آن افراد داری تاریخی با یکدیگر هستند و اغلب در رقابت برای منابع (پول، تجهیزات، فضا، قدرت، دانشجویان با استعداد بالا) کمیاب هستند، دستور کارهای مخفی می توانند (هیگرسون و جویس، 2007) وجود داشته باشند. حتی زمانی که ارزیابی با بهترین انگیزه انجام می شود، آنها ممکن است در موقعیت خوبی برای تصمیم گیری آگاهانه در مورد کیفیت کار علمی دیگران نباشند. این امر به ویژه در سطح کمیته مرکزی دانشکده یا دانشگاه درست است، که در آن افراد از رشته های متنوع دانشگاهی (با درک کمی از رشته های یکدیگر در مقام قضاوت دانش دیگران، آموزش، و خدمات حرفه ای نشسته اند) هنگامی که پیامدهای این روند برای کاندید مطلوب باشد، مسئله قابل بحث است. اما زمانی که نتایج آنها کمتر مطلوب باشد، برداشت در مورد رفتار ناعادلانه (هر دو واقعی و خیالی) به وجود می آید.

در حال حاضر توجه خود را به بحث در مورد مکانیسم های معطوف می کنیم که برداشت های ناعدالتی اغلب به خشم، پرخاشگری، و قلدری، نقض هنجار و پرخاشگری منجر می شود.

همانطور که توسط لرنر پیشنهاد شده است، عدالت اشاره به «ارتباط مناسب بین سرنوشت یک فرد و آن چه که او سزاوار آن است» (1981، ص 12). مرجع شناخت های تئوری، و فرمولاسیون جدید تر نظریه عدالت (فولگر و کورپازانو، 2001) نشان دادند که با توجه به تخصیص نتیجه، خشم بیشتر می شود هنگامی که افراد آنها بر این باورند که می توانستند نتایج بهتری به دست بیاورند اگر تصمیم گیرنده دیگری استفاده کرده بودند.

با در نظر گرفتن نتایج که یک فرد باید کسب کند، برداشت در مورد از «حق» یکی از خصایص بارز است. شواهدی وجود دارد که در دهه های اخیر، کارکنان به نظر می رسد که معنا حق (فلوریدا دانشگاه ایالتی، 2006) را بیشتر

درک می کنند. تا حدی که مردم بر این باورند که آنها لیاقت بیشتری را دارند، احتمال بر این است که این انتظارات تحقق نیافته اند و یا برآورده نشده اند. شواهد نشان می دهد که حق از گروه اجتماعی یا گروه که فرد به آن تعلق دارد استنتاج شده است (لیند و تایلر، 1988). درمورد دانشجویان، شناسایی (هویت) با گروه قوی است، ما نشان می دهیم، مفهوم حق به خوبی تعریف شده و احتمالاً قدرت با رتبه، وضعیت، و تصدی سازمانی افزایش پیدا می کند. همانطور که بعداً مورد بحث قرار خواهد گرفت، ارزش آزادی علمی نشان می دهد که اعضای هیئت علمی (به ویژه دانشجویان ارشد) (انتظار می رود) از استقلال گسترده تری در بسیاری از فعالیت های مربوط به کار خود برخوردار باشند. به میزانی که این انتظارات برآورده نشود، نقض قرارداد روانی رخ می دهد (کیویت و همکاران، 2009) و پرخاشگری واکنشی است که به احتمال زیاد به رخ می دهد. شکلی که پرخاشگری می گیرد، تا حدی، توسط اثر نسبت خطر (بجورکویست، 1994) برآورد ذهنی در مورد عواقب احتمالی یک عمل تهاجمی کنترل می شود. در اصل، پرخاشگران به دنبال به حداکثر رساندن اثر پرخاشگری خود هستند در حالی که خطرات به خود را به حداقل می رسانند که درشرایطی که پرخاشگران احساس خطر کنند و اینکه احساس کنند یا قدرت آنها از هدف مد نظر کمتر است، آنها به کارگیری تاکتیک های غیر مستقیم و غیر فعال تمایل دارند که آنها را از عمل متقابل محافظت کند. برعکس، هنگامی که پرخاشگران می فهمند که آنها در امن هستند یا قدرت بیشتری در ارتباط با هدف خود دارند، آنها ممکن است رویکردهای مستقیم تر و روش های فعالانه تری را به کار گیرند.

بحث قبلی نشان دهنده قضیه های زیر است:

قضیه 3: به طور کلی، نقض هنجار به سطوح بالاتر پرخاشگری مستقیم و قلدری در بخش ارشد (در مقابل اعضای پایین تر) اعضای هیئت علمی منجر خواهد شد.

قضیه 4: اعضای ارشد هیات علمی پرخاشگری و آزار و اذیت را علیه اعضای هیئت علمی تازه استخدام که دارای رتبه کمتری هستند، دانشجویان، و یا کارکنان انجام می دهند.

قضیه 5: اعضای ارشد هیئت علمی احتمال بیشتری برای تعامل در اشکال غیر مستقیم پرخاشگری به همکاران هم رتبه، ریسان و دیگر مدیران ارشد دارند.

استنباط از سرخوردگی، استرس، و پرخاشگری

به میزانی که نقض هنجار از دستیابی به برخی از اهداف مطلوب جلوگیری می کند. ک حالت محرومیت نسبی ممکن است به وجود آید، این احساس که به ناحق از برخی از چیزهای مطلوب محروم هستند. این به نوبه خود، ممکن است به حس سرخوردگی منجر شود .

سرخوردگی یکی از اولین متغیرهای است که به طور سیستماتیک باید مورد مطالعه قرار گیرد که در طول سال ها، به خاطر ارتباط با پرخاشگری توجه زیادی را به خود جلب کرده است. شواهد نشان می دهد که نا امیدی ممکن است وضعیت آمادگی یا تحریک برای پرخاشگری را ایجاد کند (گین، 1991). در محیط های سازمانی، سرخوردگی رابطه مثبتی با پرخاشگری در برابر دیگران، خصومت بین فردی، خرابکاری، حملات، کم کاری ها، سرقت، و انصراف کارمند داشته است (اسپکتور، 1997).

تقریباً 30 سال پیش، کراس (1980) منابع زیر در مورد نا امیدی در میان اعضای هیئت علمی آموزش عالی را شناسایی کرد: (1) دانشجویان موظف به ارزیابی؛ (2) دستورالعمل دقیق برای ارتقاء. (3) افزایش ترس از اخراج (4) افزایش حقوق و دستمزد ناکافی؛ و (5) بی تفاوتی در حال رشد در میان جمعیت دانشجویان. در سال های اخیر، تعدادی از عوامل تاثیر این عوامل را تشدید کرده اند، مانند نیاز رو به رشد برای پاسخگویی (نشان دادن «ارزش افزوده»، حکم مربوط به برای معیار خروجی استاندارد، و رکود اقتصادی اخیر و تاثیر آن بر امنیت شغلی و جبران خسارت . برنامه ها (و همچنان ادامه پیدا کرده اند) به عنوان صرفه جویی در هزینه اندازه گیری، و کار افزایش یافته و بار آموزش، اندازه کلاس، و نسبت اعضای هیات علمی - دانشجویان ، به ویژه برای موسسات دولتی به موارد معمولی تبدیل شده اند. بودجه برای فعالیت های علمی و حرفه ای کاهش یافته است و در همان زمان انتظارات در دانشکده برای شرکت در کنفرانس و دیگر فعالیت های حرفه ای و مربوط به پژوهش افزایش یافته است. این مسائل ممکن است تاثیر نامناسبی بر هیت علمی رده پایین تر و موقت دانشکده داشته باشد.

در این ارتباط، اعضای دانشکده موقت بیشتر از اعضای هیئت علمی دایمی احتمال دارد که استرس مرتبط با عدم امنیت شغلی، خصومت دانشجویان و بی تربیتی، نگرانی ثبت نام، مسائل حجم کار، ترس های «انتشار و یا نابود»،

خشونت و نگرانی حقوق و دستمزد را تجربه کنند. مطابق با نسبت اثر خطر قبلا که قبلا ذکر شد، آنها به احتمال زیاد اشکال مستقیم پرخاشگری را برای ترس از انتقام به کار گیرند. این نشان می دهد موارد زیر است:

قضیه 6: تجربه سرخوردگی و استرس در اعضای هیئت علمی پایین تر (موقت) به سطوح بالاتر پرخاشگری غیر مستقیم و غیر فعال علیه منبع (یا منابع) مدنظر سرخوردگی و استرس منجر خواهد شد .

تأثیر منفی، برانگیختگی فیزیولوژیک، و پرخاشگری

یکی دیگر از یافته به خوبی تثبیت شده در تاریخچه پژوهش شامل نقش منفی و برانگیختگی فیزیولوژیک به عنوان دو سابقه، و فرایند میانجیگری، برای تحریک پرخاشگری است (اندرسون، دوسور، و دنو، 1995). به طور خلاصه، هر چیزی را که منجر به واکنش های احساسی ناخوشایند یا احساس فیزیولوژیکی (که شامل همه اشکال سرخوردگی و برداشت از بی عدالتی) شود احتمال پرخاشگری - و در حالت پیشرفته - قلدری را افزایش می دهد. در مقابل پرخاشگری و آزار و اذیت اثر منفی و برداشت بی عدالتی در اهداف و شاهدان ایجاد می کند. بسیاری از معیارهای صرفه جویی در هزینه، که قبلا مشخص شده اند، نیز ممکن است به اثر منفی و برانگیختگی فیزیولوژیک منجر شوند. به عنوان مثال، کاهش ترموستات در زمستان (و بالا بردن آنها در تابستان) برای حفاظت از هزینه های انرژی، کاهش کارکنان خدمه، دسترسی محدود به دفتر و منابع کامپیوتری، و کاهش بودجه برای ساخت و ساز تعمیر و نگهداری تنها برخی از بسیاری از عامل های دقیق است که ممکن است به تأثیر منفی و برانگیختگی فیزیولوژیک ناخوشایند منجر شود. دریافت شده است که این متغیرها، منجر به افزایش سطح خشونت در محیط کار می شوند (نیومن و بارون، 1997). اجرای این متغیر ها به عنوان سوابق پرخاشگری و قلدری بسیار سازگار با تئوری انتقال تحریک (زیلمن، 1983) است که در آن فعال شدن برانگیختگی سمپاتیک رفتار پرخاشگرانه - به خصوص در حضور تحریک آمیز برداشت شده - را تسهیل می کند، نسبتی که در فرهنگ کار / شرایط سمی شایع است،

که ما در زیر مورد بحث قرار خواهیم داد.

قضیه 7: افزایش سطح اقدامات برای کاهش هزینه با افزایش سطح تأثیر منفی، برانگیختگی فیزیولوژیک ناخوشایند و در نهایت، پرخاشگری در محل کار و قلدری توسط اعضای هیات علمی همراه خواهد بود.

فرهنگ سازمانی و شرایط جوی

پیشینه پژوهش قلدری محل کار جدا" نشان می دهد که فرهنگ شرایط سازمان مرتبط نقش مهمی در بروز و ظهور رفتارهای خصمانه در محل کار بازی می کند. آنها بر چگونگی تعریف و درک اعضا از ماهیت تعامل بین فردی و همچنین بر چگونگی پاسخ و مدیریت چنین فعل و انفعالات تاثیر می گذارند (لستر، 2009). فرهنگ که قلدری و خصومت را پرورش دهد به چندین روش مختلف به عنوان رقابتی، خصمانه، و سیاسی شده، با رهبری استبدادی خودکامه توصیف شده است که عدم انطباق را بر نمی تابد (هول و سالین، 2003). این شرایط به نظر می رسد که خلاف مفاهیم پذیرفته شده دانشگاهی اشتراک و تساوی اختیارات (بین همکاران و مدنیت است که ریشه در ارزش «مقدس» آزادی علمی و استقلال دارد. پس چرا رفتار خصمانه و پرخاشگرانه بخشی از چشم انداز اجتماعی در موسساتی است که به تحقیق فکری و بحث، استقلال فکر و بحث منطقی جایزه می دهند؟ همانطور که توسط اولین قضیه تحقیق بر اشکال خصومت پیشنهاد کردیم، هنجارهای هسته آزادی علمی، استقلال، ثبات و اشتراک و تساوی اختیارات ممکن است این تناقض ظاهری را روشن تر کند.

از لحاظ تاریخی، آزادی دانشگاهی و حق تصدی به معنی اینکه که هیات علمی نباید درموردچرایی و چگونگی بورس تحصیلی و یا در تدریس و بحث مطالب خود (انجمن آمریکایی اساتید دانشگاه، فاقد تاریخ) بیش از حد محدود باشند. استقلال یک نیاز حیاتی آزادی علمی است و به هر دو استقلال فکر و عملی و همچنین مصونیت از نفوذ ناروا اشاره دارد. حق تصدی برای ازاینکه دانشکده مستقل باقی می ماند و «حقیقت» را بدون ترس از انتقام دنبال می کند حیاتی در نظر گرفته شده است. این عناصر باید فضای باز بحث و نقد را پرورش و ترویج کنند و اجازه اکتشاف ایده های متفاوت را بدهد، بدون توجه به اینکه ممکن است ناگوار یا بحث برانگیز باشند، این امر برای خلق دانش انتقادی و کاربردی ضروری است. آستین و گامسون (1983) دریافتند که این ویژگی های فرهنگ دانشگاهی از نزدیک با رضایت شغلی اعضای هیئت علم مرتبط است، همانطور که ما قبلا ذکر کرده ایم تأثیر عمده ای بر بهره وری اعضای هیات علمی و گردش مالی دارد.

می خواهیم درک درستی از اینکه چگونه فرهنگ سمی ممکن است در دانشگاه حول محور تفسیر، و تعامل بین، اشتراک و تساوی در اختیارات بین همکاران و استقلال تکامل یابد را داشته باشیم. بررسی باورهای هیئت علمی بعد از تصدی (اومرا، 2004) به ماب در مورد اینکه چگونه دانشکده ارتباط این دو مفاهیم را تفسیر و بهم ارتباط می دهد بینش هایی را ارائه می دهد. دانشگاهها ابراز کردند که بازخورد عملکرد به استادان دایمی از طرف دانشگاه نیست، چون که با استقلال اعضای هیات علمی (و خودشان) تداخل دارد و اقتدار عضو هیات علمی را برای هدایت کارهای خود تهدید می کند. در اصل، با داشتن حق تصدی، اعضای هیئت علمی دارای این حق می شوند که کار آنها توسط همکارانشان مورد بررسی قرار نمی گیرد. علاوه بر این، چنین بازخورد دانشگاهی نیست، زیرا هنجار «احترام حرفه ای» را نقض می کند، که ظاهراً به مردم گفتن چیزی منفی (یا سازنده) در مورد کار یا رفتارشان را محدود می کند. در اصل، بین ارزش اشتراک و تساوی در اختیارات بین همکاران و مقابله (لیل، 1995) تنش وجود دارد. تا حدی که این تفاسیر در یک بخش عملیاتی هستند و یا موسسه، نه تنها دانشکده به اینکه آنها می توانند در مورد مسائل دشوار مانند قلدری به همکار خود بازخورد بدهند، فکر نخواهند کرد، اما زمینه برای "اتهام" قلدر برای دفع ورودی و عمل توسط همکاران در رابطه با خود یا رفتار او ایجاد شده است (نلسون و لمبرت، 2001).

این تجزیه و تحلیل نشان می دهد که اعضای هیئت علمی ممکن است انگیزه کمی (و یا خود را به عنوان مقام مشروع نبینند) برای رسیدگی به مسائل همکاران سخت گیر – که اجازه تشدید شرایط، و در نتیجه سمی شدن جو و افزایش احتمال پرخاشگری و قلدری را باعث می شوند. تحقیقات اخیر نشان می دهد که اعضای هیئت علمی چنین شرایط دشوار و اغلب غیر قابل تحمل می بینند. به عنوان مثال، آمبروز، هیوستون، و نورمن (2005) دریافتند که عدم از تساوی و اشتراک تأثیر عمده در نارضایتی هیئت علمی فعلی و سابق، و در نتیجه تصمیم گیری هایشان برای ترک موسساتشان دارد. در یک بررسی از دانشگاه و هیئت علمی دانشگاه های براکستون و بایر (1999) پاسخ دهندگان چندین استاندارد یا هنجارهای رفتاری غیر قابل تعرض را شناسایی کردند که اگر نقض «تحریم های قوی» را به دنبال دارد (به عنوان مثال، برخورد دلسوزانه سوء استفاده از قدرت، بی احترامی، بدبینی، و غیره). بنابراین در اینجا یک معضل نهفته است:

اشتراک و اختیار و استقلال آزادی علمی برای کاردانشگاهی حیاتی است، هنوز این هنجارهابه عنوان اقدامات پیشگیرانه تفسیر می شوند برای برر سی آنچه که دانشکده به عنوان رفتارهای مشکل ساز می نگرد. که به نوبه خود، فضای عدم اشتراک و تساوی بین همکاران، خصومت و خشونت را ایجاد می کند، احتمال قلدری و اوباشی گری را افزایش می دهد. علاوه بر محدودیت هنجاری، لیل استدلال می کند که هیات علمی در بیشتر قسمت ها مانند حل مسئله، ایجاد اتفاق، مذاکره و میانجیگری آموزش لازم را ندیده اند(1995، ص 20) که به آنها اجازه مدیریت این

تنش ها و رفتار به شیوه های سازنده می دهد، که این عدم آموزش به پتانسیل تشدید منجر می شود

در نهایت، مکانیزم موجود در موسسات آموزش عالی ممکن است برای کمک مقابله دانشکده با این تنش ها به دلیل ساختار بسیار رسمی و اختیار محدود مناسب نباشند(لیل، 1995). برای به عنوان مثال، در ایالات متحده و کانادا، اتحادیه های طراحی شده اند که مسئولیت رسیدگی به مسائل بین اعضای هیات علمی و اداره کل را دارند. آنها برای مسئولیت رسیدگی به مسال عضو با عضو ایجاد نشده اند. همچنین، اعضای هیات علمی کمتر تمایل به استفاده از این مکانیزم های رسمی دارند چون که آنها را کنترل اوضاع را از دست استادان خارج می کنند و در اختیار اداره کل قرار می دهند، از ارزش مقدس خودمختاری تجاوز می کنند. با توجه به همه نیروهای که در برابر تعامل سازنده در محیط دانشگاهی می تواند کار کنند، چه کاری می توان برای جلوگیری و واکنش به قلدری در آموزش عالی انجام شود؟

اعمال و پاسخ ها

برای شروع، ما معتقدیم که اقدام اولیه در جلوگیری از شرایط افزایش موقعیت های خصمانه و مخرب مانند قلدری بسیار مهم است . منظور ما فرآیندها و مراحل برای کمک به ایجاد ظرفیت (آگاهی و مهارت) اعضای هیئت علمی و ارائه پشتیبانی برای تلاش های مدیریتسازنده و در برخی موارد حل و فصل شرایط آنها است. علاوه بر این، معتقدیم به مکانیسم ها و روش هایی برای رسیدگی به زمینه علل این تعاملات خصمانه برای جلوگیری از بسیاری از این شرایط تحریک کننده نیازمندیم . به عنوان مثال، ایجاد سیاست ها و استانداردهای روشن برای ارتقاء، تصدی، و

بررسی شایستگی و همچنین تصمیم گیری شفاف در مورد منابع (به منظور کاهش برداشت های عدالتی و اثرات منفی)

از آنجا که یک بحث کامل از همه استراتژی های ممکن، فرایندها و مکانیسم فراتر از محدوده این مقاله است، ما روی فرصت های رسمی ارائه شده توسط مدیریت تعارض های مختلف و فرآیندهای حل و فصل مانند توسعه مهارت در مذاکره و مهارت های مربوط و پشتیبانی از طریق میانجیگری و حل مشکلات به طور غیر رسمی تمرکز کرده ایم (به عنوان مثال، هولتون، 1998؛ لیپسکی، سیبر، و فینچر، 2003). ما این کار را به سه دلیل انجام داده ایم. اولاً، این اعمالی را قبل از اینکه جبهه گیری و آسیب غیر قابل برگشت رخ دهد را آرایه می دهد، یعنی، "هنوز قلدری اتفاق نافتاده است" (رینر، 1999). هنگامی که قلدری پیشرفته می کند، راهبردهای مدیریت تعارض فعال در بخشی از قربانی بی اثر می شود و می تواند به طور بالقوه این وضعیت را تشدید کند (کیشلی نوول، 2003؛ زاپف و گراس، 2001). به وضوح درچنین موقعیت هایی پیشرفته، دیدگاه رسمی مانند طرح شکایت و اقدام قانونی ممکن است برای پایان دادن به رابطه مضر موثر تر باشد (ایوبن و لی، 2006). دوماً، فرآیندهای رسمی به احتمال زیاد کمتر خصمانه هستند و با مدل تصمیم گیری مشترک و استقلال اعضای هیات علمی سازگار تر هستند. بنابراین، اعضای هیات علمی به احتمال زیاد آنها را بیشتر می پذیرند.

در نهایت، روش رسمی به طرفین اجازه کنترل بیشتر روند و بنابراین نتیجه را می دهد. موضوع کنترل در دانشگاه ها

به طور و به خصوص برای قلدری مهم است. اینریسن و زاپاف استدلال می کنند که از دست دادن کنترل توسط قربانی به عنوان فرآیند قلدری تکامل می یابد توانایی هدف را برای پاسخ و دفاع کم می کند. عدم کنترل درک شده همراه با افزایش سطح استرس و نا امیدی است-که ممکن است منجر به تجاوز فعال شود (اسپکتور، 1997). بنابراین، برای آماج ها اینکه آنها احساس کنند که مقداری نفوذ و یا توانایی تغییر شرایط را دارند دارای اهمیت است. به طور مشابه، قلدران باید فرصت توضیح در صورت لزوم، اصلاح رفتار خود را باید داشته باشند. در مورد قلدری مربوط به اختلاف، هر دو

طرف بعضی از مسئولیت ها و فرآیندهای رسمی تر را انجام می دهند که این به رسمیت شناختن رابه دور از چشم دیگران اجازه می دهد.

محیز های علمی در واقع در خط مقدم توسعه بوده است و از انواع مختلفی مدیریت تعارضو فرآیندهای حل در پاسخ

به ماهیت پناهگاه بودن برای تمام انواع گفتمان و ایدئولوژی به کار می گیرند (لیل، 1995، ص 19). با این وجود، توجه زیادی به مقابله با درگیری دانشجویان و کارکنان شده است . موفقیت در این حوزه ها انگیزه به منظور توسعه روش ها و فرآیندهای سفارشی متناسب با موقعیت منحصر به فرد دانشکده و ماهیت کارآن را ایجاد کرده است.

همانطور که در بحث قبلی ما اشاره شد، اعضای هیئت علمی ممکن است در فرآیندهای لازم برای انجام کار گروهی و همکاری با یکدیگر مهارت نداشته باشند. بدین ترتیب، یک گام مهم آموزش دانشکده در ابتدا در مورد ماهیت و فرآیند درگیری به طور کلی و نیز در درون دانشگاه ها است. این رویکرد توسل به دانشکده که ریشه در تحقیق و تئوری دارد دارای بعد تحلیلی است. برخلاف پس زمینه، اعضای هیات علمی پس از آن می توانید در مورد فرآیند مدیریت نزاع و مهارت های خاصی در شناسایی مشکل، توسعه راه حل، و انتخاب، اجرا و ارزیابی راه حل آموزش داده شوند. مهارت های خاص ، شامل گوش دادن فعال (مخالف پرخاشگری)، تمایز بین «حمایت» و «پرس و جو»، و حل مساله است. در در حالی که بسیاری از اعضای هیئت علمی دارای این مهارت ها هستند، آنها اغلب در موقعیت های تعارض یا خصمانه از آنها استفاده نمی کنند. آموزش دانشکده در این مهارت ها زمانی که آنها در وسط یک وضعیت دشوار هستند یادگیری و حفظ آنها را تسهیل می کند. یک مثال خوب از یک مدل و روش برای ساختمهارت را می توان در بولتون (1986) یافت.

میانجیگری نشان دهنده یکی دیگر از مجموعه مهارت های مهم است. میانجیگری شامل شخص ثالث بی طرف که یک بحث سازنده بین طرفین در تسهیل اختلاف انجام می دهد. شخص ثالث دردر مورد احزاب وراه حل بی طرف است . میانجی کمک می کند تا طرفین مسائل مربوط به خود و نیاز را شناسایی کنندو راه حل که برای برآورده کردن نیازهای خود. توسع دهند میانجیگری یک فرایند غیررسمی اس که به هیئت علمی اجازه می دهدکنترل

بیشتری بر نتیجه و یا فرایند داشته باشند اگر آنها را از طریق فرآیند رسمی تر شکایت به دنبال جبران، داوری، و یا دادخواهی باشند. آموزش دانشکده باید در نقش واسطه باشد که یت ساختن ظرفیت دانشگاهی برای رسیدگی به مسائل در ابتدا را فراهم کرده باشد. آموزش دانشکده به عنوان یک گروه در تجزیه و تحلیل نزاع، مهارت های مذاکره، و واسطه گری همچنین تجربه مشترک و چشم انداز را ایجاد می کند و تعهد به کار از طریق موقعیت های کار با هم ایجاد می کند. نمونه های استفاده از میانجیگری و وساطت آموزش در تسهیل روابط دانشکده را می توان در لیل (1995) یافت .

در بحث فرهنگ علمی، اشاره کردیم که در حالی که ارزش ها و هنجارهای آزادی دانشگاهی، اشتراک و تساوی در اختیار و استقلال که پایه آن دانشگاه هستند، درک و تفسیر از اینها ممکن است متفاوت باشد. چنین تنوعی می تواند به سوء تفاهم منجر شود و به بد رفتاری بالقوه یا واقعی منجر شود. براکستون و بایر (1999) هنجارهای غیر قابل غصب را شناسایی کرده است که نشان می دهد که حس مشترک در میان اعضای هیئت علمی وجود دارد در مورد آنچه که قابل قبول نیست. بنابراین، بحث صریح تعیین اینکه این هنجارها چه هستند، اینکه چگونه آنها آشکار می شوند، و چه رفتارهایی آنها را پشتیبانی و یا نقض می کنند را دارای اهمیت می سازد. داشتن اجماع در مورد اینکه «ما چطور اینجا کار می کنیم» می تواند یک ابزار مفید برای مدیریت رفتارهای دشوار و شرایط و ایجاد یک محیط کار سازنده تر باشد که در آن قلدری ضد و نقیض است.

یک مدل برای ایجاد یک احساس مشترک از رفتار مناسب، پروتکل ارتباطی دپارتمان ایجاد شده در دانشگاه دیویس کالیفرنیا است، (هوور، 2003). برای رسیدگی به درگیری کلی در یک بخش و محیط کار سمی که با جناح متخاصم مشخص شده است، این فرایند طراحی شده است. پروتکل ارتباطی مجموعه ای از دستورالعمل ها برای ارتباطات روزمره و غیررسمی حل مسئله است که توسط اعضای خود واحد طراحی شده است (هوور، 2003). با دستورالعمل ها به طور مشترک تعیین شده، در صورتی که رعایت شوند، در برابر رفتار قلدری و یا، هنگامی که رفتار خصمانه یا بد شروع به وقوع می کند، می توانند راهنمایی در مورد نحوه پرداختن به موضوع فراهم کنند. ز آنجا که اعضای واحد خود پروتکل را ایجاد می کنند، پروتکل نشان دهنده فرهنگ و هنجارهای آن واحد است. در حالی که توسعه مهارت

مدیریت درگیری های خاص و میانجیگری می تواند زمینه را برای یک درک مشترک فراهم کند، این کار را به طور غیر مستقیم انجام می دهد. پروتکل ارتباطی، با این وجود، بحث صریح و بیان این درک است. در قلب آن، پروتکل ارتباطی یک استراتژی برای توسعه یک جو ارتباط سازنده است (کشلی و نیومن، 2009).

وقتی که این وضعیت فراتر از ظرفیت دانشکده یا واحد برای رسیدگی است. یک منبع موسسه کاملاً شناخته شده در دانشگاه، دفتر بازرسی دانشگاه است. این افراد به عنوان منبع مستقل، بی طرف، محرمانه، و غیر رسمی برای جامعه دانشگاه در نظر گرفته شده اند که حکم بزرگ مسئولیت رسیدگی به شرایط مناقشه از طریق حقیقتیاب، میانجیگری و سازش را دارند (وارترز، 1995). موقعیت سازمانی آنها و دستور یک منبع مهم برای پرداختن به قلدری، به خصوص با عدم تعادل قدرت بین قربانی و فرد قلدر هستند. در صحبت های ما با چند بازرسی، آنها نشان می دهد که در که موقیت های قلدری به دفاتر آنها آورده می شود. آنها با ایجاد مواد آموزشی و برنامه هاگاهی دهنده برای جامعه دانشگاهی و استفاده از آموزش نزاع برای کار با هر دو قربانیان و مدعی قلدر پاسخ می دهند (به عنوان مثال، رو و رابینسون، 2007؛ رو، ویکوکسل و گالدین، 2009).

نتیجه گیری

بر این باوریم که نشان داده ایم که تجاوز و آزار و اذیت بخشی از تجارب استادان است، و عواقب احتمالی این رفتارها برای افراد، گروه ها و موسسات آموزشی ممکن است قابل توجه باشد. در ارائه خود، تعدادی از قضایای قابل آزمایش به دست آمده از نظریه های پرخاشگری و نزاع و تحقیقات اولیه در دانشگاه های دولتی و خصوصی را گنجانده ایم. ما همچنین پیشنهاد کرده ایم که برخی اقدامات غیررسمی می تواند برای جلوگیری و مدیریت این شرایط انجام شود. در طول 10-15 سال گذشته، محققان کمی در مورد خشونت در محل کار و زورگویی در انواع مختلف محیط های سازمانی آموخته اند، اما توجه بسیار محدودی به قلدری در دانشگاه شده است. ما پیشنهاد داده ایم که عوامل زمینه ای که برای موسسات آموزش عالی منحصر به فرد است این محیط بسیار به شروع خشونت هم از نظرتئوریک و هم تجربی مرتبط است. در نتیجه، معتقدیم که توجه کافی برای انجام تحقیق سیستماتیک تر در مورد قلدری و خشونت برای درک بهتر ماهیت، علل، پیامدها و مدیریت چنین رفتارهای مخرب در موسسات آموزش عالی وجود

دارد. چنین تحقیقات نیاز به گنجاندن بررسی همه سازمان های ذینفع (دانشجویان، استادان، کارکنان، و غیره)، اندازه و نوع موسسه (عمومی، خصوصی، مسائل حرفه ای)، و مسایل میان فرهنگی دارد. ما اطمینان داریم که این مقاله به عنوان انگیزه ای برای تحقیق و اقدام بیشتر در مورد خشونت و قلدری در محل کار در زمینه کاری خودمان عمل خواهد کرد.

REFERENCES

- Ambrose, S., Huston, T., & Norman, M. (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 46, 803–830.
- American Association of University Professors (n.d.). 1940 statement of principles on academic freedom and tenure with 1970 interpretive comments. www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/1940statement.htm, accessed May 25, 2009.
- Anderson, C. A., Deuser, W. E., & DeNeve, K. M. (1995). Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: Tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 434–448.
- Austin, A. E., & Gamson, Z. F. (1983). *Academic workplace: New demands, heightened tensions*. ASHE-ERIC Higher Education Research Report No. 10. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education, Eric Clearinghouse on Higher Education.
- Baron, R. A., & Neuman, J. H. (1998). Workplace aggression—The iceberg beneath the tip of workplace violence: Evidence on its forms, frequency, and targets. *Public Administration Quarterly*, 21, 446–464.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177–188.
- Bolton, R. (1986). *People skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. New York: Simon & Schuster.
- Boswell, W. R., & Olson-Buchanan, J. B. (2004). Experiencing mistreatment at work: The role of grievance filing, nature of mistreatment, and employee withdrawal. *Academy of Management Journal*, 47, 129–139.
- Braxton, J. M., & Bayer, A. E. (1999). *Faculty misconduct in collegiate teaching*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Braxton, J. M., & Bayer, A. E. (2004). Introduction: Faculty and student classroom improprieties. *New Directions for Teaching and Learning*, 99, 2–7.
- 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.
- Court, S. (2008, November). The extent of bullying and harassment in post-16 education. Paper presented at the University and College Union (UCU) Tackling Bullying Conference, London.
- Crane, D. (1980). Antecedents of faculty frustration. *Physical Educator*, 37, 118–121.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf,

- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 1–30). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., & Mikkelsen, E. G. (2003). Individual effects of exposure to bullying at work. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 127–144). London: Taylor & Francis.
- Euben, D. R., & Lee, B. A. (2006). Faculty discipline: Legal and policy issues in dealing with faculty misconduct. *Journal of College and University Law*, 32, 241–308.
- Florida State University. (2006). "Entitlement" perceptions lead to workplace tensions. www.fsu.com/pages/2005/09/29/workplace_tensions.html, accessed March 6, 2006.
- Fogg, P. (2008). Academic bullies. *Chronicle of Higher Education*, 55, B10.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 1–55). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Fox, S. (2009). Bullying in academia: Distinctive relations of power and control. Loyola University, Chicago.
- Geen, R. G. (1991). *Human aggression*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Gravois, J. (2006). Mob rule: In departmental disputes, professors can act just like animals. *Chronicle of Higher Education*, 52(32), A32.
- Greenberg, J., & Colquitt, J. A. (Eds.). (2005). *Handbook of organizational justice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgerson, M. L., & Joyce, T. A. (2007). *Effective leadership communication: A guide for department chairs and deans for managing difficult situations and people*. Bolton, MA: Anker.
- Hoel, H., & Salin, D. (2003). Organisational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 203–218). London: Taylor & Francis.
- Holton, S. A. (Ed.). (1998). *Mending the cracks in the ivory tower: Strategies for conflict management in higher education*. Bolton, MA: Anker.
- Hoover, L. (2003). Developing departmental communication protocols. www.campus-adr.org/CMHER/print/hoover4_1.pdf, accessed June 3, 2009.
- Jawahar, I. M. (2002). A model of organizational justice and workplace aggression. *Journal of Management*, 28, 811–834.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31, 386–408.
- Keashly, L., & Jagatic, K. (In press). North American perspectives on workplace hostility and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Workplace bullying: Development in theory, research and practice* (2nd ed.). London: CRC Press.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2008). Workplace Behavior Project Survey.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2009). Building a constructive communication climate: The Workplace Stress and Aggression Project. In P. Lutgen-Sandvik & B. Sypher (Eds.), *Destructive organizational communication: Processes, consequences and constructive ways of organizing* (pp. 339–362). London: Routledge.
- Keashly, L., & Nowell, B. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (Eds.), *Bullying and*

- emotional abuse in the workplace: International research and practice perspectives* (pp. 339–358). London: Taylor & Francis.
- Kiewitz, C., Restubog, S. L. D., Zagenczyk, T., & Hochwarter, W. (2009). The interactive effects of psychological contract breach and organizational politics on perceived organizational support: Evidence from two longitudinal studies. *Journal of Management Studies*, 46, 806–834.
- Kinman, G., & Jones, F. (2004, November). *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic and academic-related employees in the UK*. Publication of the AUT—Higher Education Union. www.ucu.org.uk/media/pdf/4/7/workingtothelimit.pdf, accessed May 25, 2009.
- Leal, R. R. (1995). From collegiality to confrontation: Faculty-to-faculty conflicts. *New Directions for Higher Education*, 92, 19–26.
- Lerner, M. J. (1981). The justice motive in human relations: Some thoughts on what we know and need to know about justice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior* (pp. 11–35). New York: Plenum.
- Lester, J. (2009). Not your child's playground: Workplace bullying among community college faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 33, 444–464.
- Lewis, D. (1999). Workplace bullying—Interim findings of a study in further and higher education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20, 106–118.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Lipsky, D. B., Seeber, R. L., & Fincher, R. D. (2003). *Emerging systems for managing workplace conflict: Lessons from American corporations for managers and dispute resolution professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKay, R., Arnold, D. H., Fratzl, J., & Thomas, R. (2008). Workplace bullying in academia: A Canadian study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20, 77–100.
- Nelson, E. D., & Lambert, R. D. (2001). Sticks, stones, and semantics: The ivory tower bully's vocabulary of motives. *Qualitative Sociology*, 24, 83–106.
- Neuman, J. H. (2004). Injustice, stress, and aggression in organizations. In R. W. Griffin & A. M. O'Leary-Kelly (Eds.), *The dark side of organizational behavior* (pp. 62–102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1997). Aggression in the workplace. In R. Giacalone & J. Greenberg (Eds.), *Antisocial behavior in organizations* (pp. 37–67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998, August). Perceived injustice as a cause

of—and justification for—workplace aggression and violence. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, San Diego, CA.

- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (2003). Social antecedents of bullying: A social interactionist perspective. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 185–202). London: Taylor & Francis.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A social psychological perspective. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 13–40). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- O'Meara, K. A. (2004). Beliefs about post-tenure review: The influence of autonomy, collegiality, career stage, and institutional context. *Journal of Higher Education*, 75, 178–202.
- Raskauskas, J. (2006, April). Bullying in academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Rayner, C. (1999). From research to implementation: Finding leverage for prevention. *International Journal of Manpower*, 20, 28–38.
- Rayner, C., & Cooper, C. L. (2006). Workplace bullying. In E. K. Kelloway, J. Barling, & J. Hurrell (Eds.), *Handbook of workplace violence* (pp. 121–146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rowe, M., & Robinson, T. (2007). Concerns about bullying at work. <http://web.mit.edu/ombud/self-help/concerns-bullying.pdf>, accessed May 11, 2009.
- Rowe, M., Wilcox, L., & Gadlin, H. (2009). Dealing with—or reporting—“unacceptable” behavior. *Journal of the International Ombudsman Association*, 2, 1–24.
- Simpson, R., & Cohen, C. (2004). Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education. *Gender, Work & Organization*, 11, 163–186.
- Sirota, D., Mischkind, L. A., & Meltzer, M. I. (2005). *The enthusiastic employee: How companies profit by giving workers what they want*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Spector, P. E. (1997). The role of frustration in antisocial behavior at work. In R. A. Giacalone & J. Greenberg (Eds.), *Antisocial behavior in organizations* (pp. 1–17). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Times Higher Education Supplement*. (2005). Preliminary findings from Bullying in Academe Survey, August. www.unitetheunion.com/pdf/Preliminary%20Findings%20from%20Bullying%20survey.pdf, accessed May 28, 2009.
- 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: Jossey-Bass.
- U.S. Department of Labor. (n.d.). Cost of turnover worksheet. www.dol.gov/cfbci/turnover.htm, accessed January 6, 2006.
- Vickers, M. H. (2001). Bullying as unacknowledged organizational evil: A researcher's story. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13, 205–217.
- Warters, W. C. (1995). Conflict management in higher education: A review of current approaches. In S. A. Holton (Ed.), *Conflict management in higher education* (pp. 71–78). San Francisco: Jossey-Bass.
- Westhues, K. (2004). *Workplace mobbing in academe: Reports from twenty universities*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Westhues, K. (2006). The unkindly art of mobbing. *Academic Matters: the Journal of Higher Education*, 18–19. www.ocufa.on.ca/Academic%20Matters%20Fall2006/Unkindly_art_of_mobbing.pdf, accessed June 1, 2009.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 165–184). London: Taylor & Francis.
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 497–523.
- Zillmann, D. (1983). Arousal and aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, pp. 75–102). New York: Academic Press.