

# زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان: یک مرور کیفی

تاریخ ارسال: ۹ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۰ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۷ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱۵ تیر ۱۴۰۴

۱. محمدجواد موسوی اصل: گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. الهام کریمی فر: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

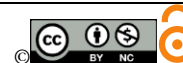
\* ایمیل نویسنده مسئول: dr.elham.kf33@yahoo.com

## چکیده

هدف این مطالعه تبیین و یکپارچه‌سازی زمینه‌ها و مؤلفه‌های ادراک عدالت آموزشی از منظر یادگیرندگان بر اساس شواهد کیفی موجود در ادبیات علمی است. این پژوهش از نوع مروری کیفی با رویکرد تحلیل محتوای استقرایی انجام شد. داده‌ها صرفاً از طریق مرور هدفمند متون علمی گردآوری گردید و ۱۳ مقاله واجد شرایط که به تجربه و ادراک یادگیرندگان از عدالت آموزشی پرداخته بودند، انتخاب شد. فرآیند انتخاب تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ و از طریق کدگذاری باز، مقوله‌بندی مفهومی و مقایسه مداوم انجام گرفت. نتایج نشان داد ادراک عدالت آموزشی مفهومی چندبعدی است که در چهار حوزه اصلی شکل می‌گیرد: عدالت ساختاری و نهادی، عدالت تعاملی و بین فردی، عدالت رویه‌ای در فرآیندهای آموزشی و عدالت ادراک‌شده در پیامدها و نتایج تحصیلی. یادگیرندگان عدالت را نه تنها در سطح سیاست‌ها و منابع، بلکه در کیفیت تعاملات انسانی، شفافیت و ثبات رویه‌ها، مشارکت در تصمیم‌گیری و تناسب میان تلاش و نتایج تجربه می‌کنند. ضعف در هر یک از این سطوح می‌تواند ادراک کلی عدالت آموزشی را تضعیف کند. یافته‌ها نشان می‌دهد تحقق عدالت آموزشی مستلزم توجه هم‌زمان به ساختارها، فرآیندها و روابط انسانی در محیط‌های یادگیری است و ادراک یادگیرندگان باید به‌عنوان شاخصی کلیدی در ارزیابی و اصلاح نظام‌های آموزشی مدنظر قرار گیرد.

## کلیدواژه‌گان: عدالت آموزشی، ادراک عدالت، یادگیرندگان، مرور کیفی، تحلیل محتوای کیفی

شيوه استناددهی: موسوی اصل، محمدجواد، و کریمی فر، الهام. (۱۴۰۴). زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان: یک مرور کیفی. تحقیقات روانشناسی عمومی و علوم تربیتی، ۱(۲)، ۸-۱.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

---

# Contexts of Learners' Perceptions of Educational Justice: A Qualitative Review

1. Mohammadjavad Mousavi-Asl: Department of Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran  
2. Elham Karami-Far\*: Department of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

\*Corresponding Author's Email: dr.elham.kf33@yahoo.com

Submit Date: 29 April 2025

Revise Date: 10 June 2025

Accept Date: 17 June 2025

Publish Date: 06 July 2025

---

## Abstract

This study aimed to conceptualize and integrate the contexts shaping learners' perceptions of educational justice based on qualitative evidence in the existing literature. A qualitative review design with an inductive content analysis approach was employed. Data were collected exclusively through a targeted literature review, and 13 eligible peer-reviewed articles focusing on learners' experiences and perceptions of educational justice were selected until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted using NVivo 14 through open coding, conceptual categorization, and constant comparison. The findings revealed that learners' perceptions of educational justice are multidimensional and organized around four interconnected domains: structural and institutional justice, interactional and interpersonal justice, procedural justice in educational processes, and perceived justice in educational outcomes. Learners interpret justice not only through policies and resource distribution, but also through daily interactions, fairness of procedures, opportunities for participation, and the perceived alignment between effort and academic results. Deficiencies in any of these domains can undermine overall perceptions of educational justice. Educational justice emerges as a complex, learner-centered construct requiring simultaneous attention to institutional structures, instructional processes, and human relationships. Incorporating learners' perceptions into educational evaluation and decision-making is essential for developing more equitable and meaningful learning environments.

**Keywords:** *Educational justice, perceived fairness, learners, qualitative review, content analysis*

**How to cite:** Mousavi-Asl, M., & Karami-Far, E. (2025). Contexts of Learners' Perceptions of Educational Justice: A Qualitative Review. *General Psychology and Educational Sciences Studies, Behavior, and Health*, 1(2), 1-8.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

عدالت آموزشی به عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در علوم تربیتی و روانشناسی آموزشی، نقشی تعیین کننده در کیفیت تجربه یادگیری، شکل گیری نگرش های تحصیلی و پیامدهای بلندمدت رشد فردی و اجتماعی یادگیرندگان ایفا می کند. در دهه های اخیر، با گسترش گفتمان برابری فرصت ها، تنوع فرهنگی و پاسخگویی نظام های آموزشی، توجه پژوهشگران از صرف دسترسی فیزیکی به آموزش، به سوی تجربه زیسته یادگیرندگان از انصاف و عدالت در محیط های یادگیری معطوف شده است. عدالت آموزشی دیگر تنها به معنای توزیع برابر منابع تلقی نمی شود، بلکه مفهومی چندبعدی است که ادراک ذهنی یادگیرندگان از ساختارها، روابط، فرآیندها و پیامدهای آموزشی را نیز دربر می گیرد (OECD, 2018). از این منظر، آنچه برای یادگیرندگان اهمیت دارد، نه فقط «وجود» عدالت، بلکه «ادراک» عدالت در تعاملات روزمره آموزشی است؛ ادراکی که می تواند به طور مستقیم بر انگیزش، مشارکت، سلامت روان و تداوم مسیر تحصیلی آنان اثر بگذارد (Wentzel, 2012).

ادبیات نظری عدالت، به ویژه در حوزه فلسفه اجتماعی، مبنای مفهومی مهمی برای فهم عدالت آموزشی فراهم کرده است. نظریه عدالت به مثابه انصاف که توسط راولز مطرح شد، بر ضرورت برابری فرصت ها و توجه به موقعیت های نابرابر تأکید دارد و نشان می دهد که نظام های اجتماعی، از جمله آموزش، باید به گونه ای طراحی شوند که کم برخوردارترین افراد نیز از منافع آن منتفع شوند (Rawls, 1999). در ادامه، سن با رویکرد قابلیت ها، نگاه صرف به توزیع منابع را ناکافی دانسته و بر امکان بالفعل استفاده افراد از فرصت های آموزشی تأکید می کند؛ امری که به طور مستقیم به ادراک یادگیرندگان از انصاف نظام آموزشی مرتبط است (Sen, 2009). این چارچوب های نظری، زمینه را برای ورود مفهوم عدالت به حوزه های کاربردی تری همچون مدرسه، کلاس درس و تعامل معلم-یادگیرنده فراهم ساخته اند.

در روانشناسی اجتماعی و سازمانی، عدالت به طور کلاسیک در قالب سه بعد عدالت توزیعی، رویه ای و تعاملی مفهوم پردازی شده است (Colquitt, 2001). این الگو به طور گسترده به حوزه آموزش نیز تسری یافته و پژوهش ها نشان داده اند که یادگیرندگان همانند کارکنان سازمان ها، به نحوه توزیع نتایج، منصفانه بودن رویه ها و کیفیت تعاملات انسانی حساس هستند (Tyler, 2014). عدالت توزیعی در آموزش به ادراک تناسب میان تلاش و نتایج تحصیلی اشاره دارد، عدالت رویه ای بر انصاف فرآیندهای تصمیم گیری و ارزشیابی متمرکز است و عدالت تعاملی کیفیت رفتار، احترام و بی طرفی معلمان را دربر می گیرد (Hattie & Timperley, 2007). این ابعاد نه تنها به صورت مستقل، بلکه در تعامل با یکدیگر، تجربه کلی یادگیرندگان از عدالت آموزشی را شکل می دهند.

یافته های تجربی نشان می دهد که ادراک عدالت آموزشی با طیف گسترده ای از پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری در یادگیرندگان مرتبط است. مطالعات متعدد بیانگر آن است که احساس انصاف در محیط آموزشی با افزایش انگیزش درونی، خودکارآمدی تحصیلی و مشارکت فعال در یادگیری همراه است (Ryan & Deci, 2020). همچنین، عدالت ادراک شده می تواند نقش حفاظتی در برابر فرسودگی تحصیلی، اضطراب عملکرد و کناره گیری آموزشی ایفا کند (Schaufeli et al., 2002). از سوی دیگر، تجربه بی عدالتی، چه در قالب تبعیض، چه در قالب رویه های مبهم و چه در رفتارهای تحقیرآمیز، می تواند منجر به کاهش اعتماد به معلمان و نظام آموزشی، افت عملکرد و حتی ترک تحصیل شود (Eccles & Wigfield, 2002).

با وجود اهمیت گسترده عدالت آموزشی، بخش قابل توجهی از پژوهش های پیشین، تمرکز خود را بر شاخص های عینی و ساختاری عدالت، مانند توزیع منابع یا سیاست های کلان آموزشی، معطوف کرده اند و کمتر به تجربه ذهنی و تفسیری یادگیرندگان پرداخته اند. این در حالی است که پژوهش های کیفی نشان می دهد دو نظام آموزشی با ساختارهای نسبتاً مشابه می توانند از سوی یادگیرندگان به صورت کاملاً متفاوتی از نظر عدالت

ادراک شوند (Fullan, 2016). این تفاوت‌ها بیانگر نقش زمینه‌های فرهنگی، روابط بین فردی، شیوه‌های ارزشیابی و گفتمان حاکم بر کلاس درس در شکل‌گیری ادراک عدالت است. از این رو، فهم زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی مستلزم رویکردی است که فراتر از سنجش‌های کمی رفته و به تحلیل عمیق معناها و الگوهای مفهومی موجود در ادبیات علمی بپردازد.

در سال‌های اخیر، رویکردهای کیفی و مرورهای نظری-تفسیری به‌عنوان ابزارهایی مؤثر برای کشف ابعاد پنهان و زمینه‌مند مفاهیم پیچیده‌ای چون عدالت آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند. این رویکردها امکان شناسایی الگوهای مشترک، تنوع دیدگاه‌ها و روابط میان مفاهیم را در مطالعات مختلف فراهم می‌کنند و به تولید چارچوب‌های مفهومی یکپارچه کمک می‌نمایند (Braun & Clarke, 2006). در حوزه عدالت آموزشی، مرورهای کیفی می‌توانند نشان دهند که یادگیرندگان در سطوح و بافت‌های مختلف آموزشی، عدالت را چگونه تعریف می‌کنند، چه عواملی را نشانه انصاف یا بی‌عدالتی می‌دانند و این ادراکات چگونه با تجربه یادگیری آنان پیوند می‌خورد.

از سوی دیگر، تحولات معاصر در نظام‌های آموزشی، از جمله گسترش آموزش دیجیتال، تنوع فرهنگی کلاس‌ها و افزایش فشارهای ارزشیابی، ضرورت بازاندیشی در مفهوم عدالت آموزشی را دوچندان کرده است. محیط‌های یادگیری امروزی بیش از گذشته ناهمگن هستند و این ناهمگنی می‌تواند هم فرصت‌هایی برای تحقق عدالت و هم زمینه‌هایی برای تشدید نابرابری‌های ادراک‌شده ایجاد کند (OECD, 2021). در چنین شرایطی، توجه به صدای یادگیرندگان و تحلیل ادراک آنان از عدالت، نه تنها برای پژوهشگران، بلکه برای سیاست‌گذاران و معلمان نیز اهمیت راهبردی دارد. با توجه به خلأ موجود در یکپارچه‌سازی یافته‌های کیفی و نظری درباره ادراک عدالت آموزشی از منظر یادگیرندگان، انجام یک مطالعه مروری کیفی می‌تواند به روشن‌سازی زمینه‌ها، مؤلفه‌ها و سازوکارهای شکل‌دهنده این ادراک کمک کند. چنین مطالعه‌ای امکان می‌دهد تا فراتر از نتایج پراکنده پژوهش‌های منفرد، تصویری جامع و مفهومی از عدالت آموزشی آن‌گونه که یادگیرندگان تجربه می‌کنند، ارائه شود و مبنایی نظری برای طراحی مداخلات آموزشی عادلانه‌تر فراهم آید. بر این اساس، هدف این مطالعه، تبیین و استخراج زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان با استفاده از مرور کیفی ادبیات علمی موجود است.

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع مروری کیفی با رویکرد تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. هدف این مطالعه، شناسایی و تبیین زمینه‌ها و مؤلفه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود در ادبیات علمی بوده است. در این نوع مطالعات، به‌جای مشارکت‌کنندگان انسانی، واحد تحلیل شامل متون علمی (مقالات پژوهشی و مروری) است. بر این اساس، بدنه داده‌ها متشکل از ۱۳ مقاله علمی منتخب بوده که به‌صورت هدفمند و بر اساس معیارهای ورود و خروج تعیین شده انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل تمرکز مستقیم مقاله بر عدالت آموزشی یا ادراک عدالت در محیط‌های یادگیری، نگاه از منظر یادگیرندگان (دانش‌آموزان یا دانشجویان)، و برخوردار بودن از کیفیت روش‌شناختی قابل قبول بود. فرآیند انتخاب مقالات تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که با افزودن مقالات جدید، مفهوم یا کد تازه‌ای به چارچوب تحلیلی افزوده نمی‌شد.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند و هدفمند متون علمی انجام شد. برای این منظور، پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و بین‌المللی مورد جست‌وجو قرار گرفت و کلیدواژه‌هایی مرتبط با عدالت آموزشی، ادراک عدالت، انصاف آموزشی، و تجربه یادگیرندگان به کار گرفته شد. پس از بازبازی اولیه منابع، چکیده و متن کامل مقالات بررسی گردید و مقالاتی که با اهداف پژوهش همخوانی نداشتند، حذف شدند. در نهایت، ۱۳

مقاله واجد شرایط نهایی انتخاب و متن کامل آن‌ها به‌عنوان داده‌های کیفی پژوهش وارد فرآیند تحلیل شد. تمامی متون منتخب به‌صورت فایل‌های متنی استاندارد آماده‌سازی و برای تحلیل در نرم‌افزار تخصصی وارد شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی و با رویکرد استقرایی انجام گرفت. در این فرآیند، ابتدا متون مقالات به‌طور مکرر مطالعه شدند تا درک عمیقی از مفاهیم مرتبط با ادراک عدالت آموزشی حاصل شود. سپس کدگذاری اولیه به‌صورت باز انجام گرفت و واحدهای معنایی مرتبط شناسایی و برچسب‌گذاری شدند. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی گسترده‌تر ادغام شدند و روابط میان آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. کل فرآیند کدگذاری و سازمان‌دهی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ انجام شد که امکان مدیریت نظام‌مند داده‌ها، مقایسه مداوم کدها و ردیابی مسیر تحلیل را فراهم ساخت. تحلیل تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که پس از تحلیل مقالات نهایی، هیچ مقوله یا بعد مفهومی جدیدی به ساختار تحلیلی افزوده نشد. در نهایت، با تلفیق مقوله‌ها، چارچوبی مفهومی از زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان استخراج و تبیین شد.

### یافته‌ها

عدالت ساختاری و نهادی در آموزش به‌عنوان یکی از بنیادین‌ترین زمینه‌های ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان، به نحوه طراحی، توزیع و اجرای سیاست‌ها، منابع و مقررات آموزشی در سطح کلان اشاره دارد. مطالعات نشان می‌دهد که یادگیرندگان زمانی نظام آموزشی را عادلانه ادراک می‌کنند که دسترسی آنان به امکانات آموزشی، منابع یادگیری، فناوری‌های آموزشی و فضاهای فیزیکی از توزیعی منصفانه برخوردار باشد و تفاوت‌های طبقاتی، جغرافیایی یا نهادی به نابرابری ساختاری منجر نشود (OECD, 2018). شفافیت قوانین و ثبات مقررات آموزشی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری این ادراک دارد، زیرا ابهام یا تغییرات مکرر در آیین‌نامه‌ها می‌تواند احساس بی‌عدالتی نهادی را تشدید کند (Fullan, 2016). از منظر یادگیرندگان، پاسخگویی مدیران آموزشی و وجود سازوکارهای نظارتی برای رسیدگی به اعتراض‌ها و نارضایتی‌ها، نشانه‌ای از عدالت نهادی است که اعتماد آنان به نظام آموزشی را تقویت می‌کند (Rawls, 1999). به‌طور کلی، عدالت ساختاری زمانی محقق می‌شود که سیاست‌های آموزشی نه تنها بر برابری صوری، بلکه بر انصاف واقعی و جبران نابرابری‌های زمینه‌ای تمرکز داشته باشند (Sen, 2009). عدالت تعاملی و بین‌فردی در محیط یادگیری ناظر بر کیفیت روابط انسانی و الگوهای ارتباطی میان معلمان، مدیران و یادگیرندگان است و از دیدگاه دانش‌آموزان و دانشجویان، یکی از ملموس‌ترین ابعاد عدالت آموزشی به‌شمار می‌رود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رفتار محترمانه، بی‌طرفانه و عاری از تبعیض معلمان، نقش مهمی در شکل‌گیری احساس انصاف و کرامت انسانی در کلاس درس دارد (Wentzel, 2012). حمایت عاطفی و روان‌شناختی، شنیده‌شدن صدای یادگیرندگان و امکان بیان آزادانه دیدگاه‌ها، موجب تقویت احساس تعلق و پذیرش اجتماعی می‌شود که خود با پیامدهای مثبتی چون افزایش انگیزش و مشارکت تحصیلی همراه است (Ryan & Deci, 2020). از منظر عدالت تعاملی، بازخورددهی منصفانه و مبتنی بر رشد، به‌ویژه زمانی که با توضیح و شفافیت همراه باشد، می‌تواند برداشت یادگیرندگان از انصاف آموزشی را به‌طور معناداری ارتقا دهد (Hattie & Timperley, 2007). در مقابل، تجربه بی‌احترامی، برچسب‌زنی یا جانب‌داری، حتی در صورت وجود ساختارهای عادلانه، می‌تواند ادراک کلی عدالت آموزشی را تضعیف کند.

عدالت رویه‌ای در فرآیندهای آموزشی به انصاف ادراک‌شده در روش‌ها، رویه‌ها و تصمیم‌گیری‌های مرتبط با تدریس، ارزشیابی و مدیریت کلاس اشاره دارد و از دیدگاه یادگیرندگان، بیش از نتایج نهایی، به «چگونگی» تصمیم‌ها معطوف است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مشارکت دادن یادگیرندگان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، مانند تعیین قوانین کلاس یا شیوه‌های ارزشیابی، احساس کنترل و عدالت را در آنان افزایش می‌دهد.

(Tyler, 2014). ثبات و پیش‌بینی‌پذیری رویه‌ها، همراه با انعطاف‌پذیری متناسب با تفاوت‌های فردی، از دیگر مؤلفه‌هایی است که به ادراک انصاف در فرآیند یادگیری کمک می‌کند (Tomlinson, 2017). همچنین، عدالت در مدیریت زمان، تکالیف و فرصت‌های یادگیری، به‌ویژه در شرایط فشار تحصیلی، نقش مهمی در کاهش استرس و افزایش رضایت آموزشی دارد (Eccles & Wigfield, 2002). به این ترتیب، حتی اگر پیامدهای آموزشی یکسان باشند، رویه‌های ناعادلانه می‌توانند به شکل‌گیری احساس بی‌عدالتی و بی‌اعتمادی منجر شوند. عدالت ادراک‌شده در پیامدها و نتایج آموزشی به ارزیابی یادگیرندگان از تناسب میان تلاش، شایستگی و نتایج تحصیلی اشاره دارد و به‌طور مستقیم با رضایت، انگیزش و اعتماد آنان به نظام آموزشی مرتبط است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که زمانی که یادگیرندگان احساس می‌کنند نمرات و ارزیابی‌ها بازتاب منصفانه‌ای از عملکرد واقعی آنان است، پذیرش نتایج و تعهد تحصیلی افزایش می‌یابد (Brookhart, 2013). ادراک عدالت در نتایج، همچنین به تقویت باور به شایسته‌سالاری و معناداری تجربه یادگیری کمک می‌کند و می‌تواند نقش حفاظتی در برابر فرسودگی تحصیلی ایفا نماید (Schaufeli et al., 2002). در مقابل، ناهماهنگی میان تلاش و پیامدها، یا تجربه نتایج غیرقابل توضیح، می‌تواند به کاهش اعتماد نهادی و تضعیف انگیزش درونی منجر شود (Bandura, 1997). از این رو، عدالت در پیامدهای آموزشی نه تنها نتیجه سایر ابعاد عدالت است، بلکه خود به‌عنوان عاملی کلیدی در پایداری یادگیری و رابطه مثبت یادگیرندگان با نظام آموزشی عمل می‌کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه مروری کیفی نشان داد که ادراک عدالت آموزشی از دیدگاه یادگیرندگان مفهومی چندبعدی، زمینه‌مند و به‌شدت وابسته به تجربه زیسته آنان در بافت‌های آموزشی است و نمی‌توان آن را صرفاً به شاخص‌های عینی یا سیاست‌های رسمی نظام آموزشی تقلیل داد. نتایج تحلیل کیفی نشان داد که یادگیرندگان عدالت آموزشی را در چهار سطح به‌هم‌پیوسته شامل عدالت ساختاری و نهادی، عدالت تعاملی و بین‌فردی، عدالت رویه‌ای در فرآیندهای آموزشی و عدالت ادراک‌شده در پیامدها و نتایج تحصیلی معنا می‌کنند. این الگو با ادبیات نظری عدالت هم‌راستا است که عدالت را نه یک متغیر منفرد، بلکه شبکه‌ای از ادراکات شناختی و هیجانی می‌داند که در تعامل میان ساختارها، رویه‌ها و روابط انسانی شکل می‌گیرد (Colquitt, 2001). هم‌سویی این یافته با پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که حتی در شرایطی که سیاست‌های آموزشی به‌ظاهر عادلانه طراحی شده‌اند، تجربه بی‌عدالتی در یکی از این سطوح می‌تواند کل ادراک یادگیرنده از نظام آموزشی را مخدوش کند (Tyler, 2014). در سطح عدالت ساختاری و نهادی، یافته‌ها حاکی از آن است که یادگیرندگان به توزیع منابع، شفافیت مقررات و پاسخگویی نهادهای آموزشی حساسیت بالایی دارند و این عوامل را به‌عنوان نشانه‌های اولیه انصاف یا بی‌عدالتی تلقی می‌کنند. این نتیجه با گزارش‌های بین‌المللی همخوان است که نشان می‌دهد نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی، حتی زمانی که به‌صورت غیرمستقیم رخ می‌دهد، می‌تواند احساس بی‌عدالتی و طردشدگی را در یادگیرندگان تقویت کند (OECD, 2018). همچنین، تأکید یادگیرندگان بر شفافیت قوانین و ثبات تصمیمات، با دیدگاه‌های نظری عدالت رویه‌ای همسو است که بر اهمیت قابل پیش‌بینی‌بودن و عقلانیت تصمیمات نهادی تأکید می‌کند (Rawls, 1999). این یافته‌ها نشان می‌دهد که عدالت نهادی نه تنها در سطح سیاست‌گذاری، بلکه در نحوه ارتباط این سیاست‌ها با یادگیرندگان معنا می‌یابد.

نتایج مربوط به عدالت تعاملی و بین‌فردی نشان داد که کیفیت روابط معلم-یادگیرنده نقش محوری در شکل‌گیری ادراک عدالت آموزشی دارد. یادگیرندگان رفتار محترمانه، بی‌طرفی و حمایت عاطفی را نه عوامل جانبی، بلکه عناصر اصلی عدالت آموزشی تلقی می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی همسو است که نشان می‌دهد تجربه احترام و پذیرش اجتماعی در کلاس درس، به‌طور مستقیم با انگیزش درونی، احساس تعلق و مشارکت تحصیلی مرتبط است (Wentzel, 2012). همچنین، نقش بازخورد منصفانه و رشد‌محور که در نتایج این مطالعه برجسته شد، با شواهد

تجربی موجود هم‌راستا است که بازخورد را یکی از قدرتمندترین ابزارهای ارتقای یادگیری در صورتی می‌داند که منصفانه، شفاف و غیرقضاوتی باشد (Hattie & Timperley, 2007). این هم‌پوشانی نشان می‌دهد که عدالت تعاملی می‌تواند حتی در شرایط محدودیت‌های ساختاری، نقش جبرانی ایفا کند و ادراک کلی عدالت را بهبود بخشد.

در بعد عدالت رویه‌ای، یافته‌ها نشان داد که یادگیرندگان بیش از آنکه صرفاً به نتایج نهایی توجه داشته باشند، به انصاف فرآیندهای منتهی به این نتایج حساس هستند. مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، ثبات رویه‌ها و انعطاف‌پذیری متناسب با تفاوت‌های فردی، از جمله عواملی بودند که به‌طور مکرر در مطالعات مرور شده برجسته شدند. این نتایج با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان می‌دهد مشارکت یادگیرندگان در فرآیندهای آموزشی، احساس کنترل، خودمختاری و عدالت را افزایش می‌دهد (Ryan & Deci, 2020). همچنین، توجه به عدالت زمانی و مدیریت منصفانه تکالیف و ارزشیابی‌ها با یافته‌های Eccles و Wigfield (۲۰۰۲) همسو است که نشان داده‌اند فشارهای زمانی ناعادلانه می‌تواند انگیزش و عملکرد تحصیلی را تضعیف کند. این بخش از نتایج بر این نکته تأکید دارد که عدالت آموزشی فرایندی پویا است که در تعاملات روزمره کلاس درس بازتولید می‌شود.

یافته‌های مربوط به عدالت ادراک‌شده در پیامدها و نتایج آموزشی نشان داد که تناسب میان تلاش، شایستگی و نتایج تحصیلی برای یادگیرندگان اهمیت اساسی دارد. احساس شایسته‌سالاری و معناداری نتایج، به‌عنوان پیامد نهایی سایر ابعاد عدالت، نقش کلیدی در اعتماد به نظام آموزشی و تداوم مسیر تحصیلی ایفا می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند ادراک انصاف در ارزیابی‌ها با افزایش رضایت تحصیلی و کاهش فرسودگی آموزشی همراه است (Schaufeli et al., 2002). همچنین، ارتباط عدالت پیامدی با خودکارآمدی تحصیلی، با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا هم‌راستا است که تأکید می‌کند تجربه نتایج منصفانه، باور فرد به توانمندی‌های خود را تقویت می‌کند (Bandura, 1997). به این ترتیب، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که عدالت پیامدی نه نقطه پایان، بلکه بازتابی از کیفیت کل نظام آموزشی از منظر یادگیرندگان است.

در مجموع، هم‌سویی یافته‌های این مطالعه با بدنه گسترده‌ای از پژوهش‌های نظری و تجربی نشان می‌دهد که ادراک عدالت آموزشی پدیده‌ای چندسطحی است که از تعامل میان ساختارهای نهادی، رویه‌های آموزشی و روابط انسانی شکل می‌گیرد. این نتایج با رویکرد قابلیت‌محور سن نیز همخوان است که بر امکان بالفعل بهره‌مندی یادگیرندگان از فرصت‌های آموزشی تأکید دارد و نشان می‌دهد عدالت آموزشی زمانی محقق می‌شود که یادگیرندگان نه تنها به منابع دسترسی داشته باشند، بلکه این دسترسی را عادلانه و معنادار ادراک کنند (Sen, 2009). بنابراین، توجه به زمینه‌های ادراک عدالت می‌تواند به‌عنوان پلی میان سیاست‌گذاری کلان و تجربه خرد یادگیرندگان عمل کند.

از نظر محدودیت‌ها، این مطالعه صرفاً بر مرور کیفی مقالات علمی منتشر شده متکی بوده و داده‌های آن از تجربه مستقیم یادگیرندگان در بافت‌های خاص آموزشی استخراج نشده است. این امر می‌تواند دامنه تنوع تجربیات فرهنگی و نهادی را محدود کرده باشد. همچنین، تعداد مقالات منتخب محدود به ۱۳ مطالعه بوده که اگرچه اشباع نظری حاصل شده است، اما ممکن است برخی دیدگاه‌های کمتر بازنمایی شده در ادبیات را پوشش نداده باشد. افزون بر این، تمرکز بر متون منتشر شده به زبان‌های غالب علمی می‌تواند منجر به نادیده گرفتن پژوهش‌های محلی یا خاکستری شده باشد.

در زمینه پیشنهادها برای پژوهش‌های آتی، توصیه می‌شود مطالعات تجربی کیفی و ترکیبی با مشارکت مستقیم یادگیرندگان در سطوح و بافت‌های آموزشی مختلف انجام گیرد تا چارچوب مفهومی استخراج‌شده در این مطالعه مورد آزمون و غنی‌سازی قرار گیرد. همچنین، بررسی تطبیقی ادراک عدالت آموزشی در فرهنگ‌ها، نظام‌های آموزشی و مقاطع تحصیلی مختلف می‌تواند به درک عمیق‌تر نقش زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی کمک کند. استفاده از رویکردهای طولی نیز می‌تواند نشان دهد که ادراک عدالت چگونه در طول زمان و در پاسخ به تغییرات نهادی تحول می‌یابد.

در سطح کاربردی، نتایج این مطالعه می‌تواند راهنمای معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی محیط‌های یادگیری عادلانه‌تر باشد. تأکید بر شفافیت رویه‌ها، تقویت مهارت‌های تعاملی معلمان، مشارکت دادن یادگیرندگان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند به بهبود ادراک عدالت آموزشی منجر شود. همچنین، توجه به صدای یادگیرندگان به‌عنوان منبعی معتبر برای ارزیابی عدالت نظام آموزشی، می‌تواند اعتماد نهادی و کیفیت تجربه یادگیری را به‌طور معناداری ارتقا دهد.

## موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Brookhart, S. M. (2013). Grading and learning: Practices that support student achievement. *Educational Measurement: Issues and Practice, 32*(1), 4–16.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386–400.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation: The psychology of motivation*. New York, NY: Routledge.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, T. R. (2014). Justice and effective cooperation. *Social Justice Research, 27*(1), 5–22.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 287–298.