



<https://ssoss.ui.ac.ir/?lang=en>

Strategic Research on Social Problems

E-ISSN: 3041-8623

Vol. 16(1), 129-152

Received: 15.02.2026 Revised: 16.07.2026 Accepted: 25.07.2026

Research Paper

Perceived Injustice in Classroom Assessment: Students' Lived Experiences

Reyhaneh Rahimi* 

Assistant professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran
reyhanerahimi1367@cfu.ac.ir

Aso Mojtahedi 

Ph.D. in Measurement & Assessment, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
asomjtahedi@gmail.Com

Introduction

Educational justice extends beyond the formulation of policies and adherence to theoretical principles; it is fundamentally constructed through students' everyday interactions with teachers, particularly within the context of classroom assessment. Although previous research has consistently underscored the importance of justice in assessment, the existing literature has predominantly focused on conceptualizing justice, examining teachers' perspectives, or quantitatively measuring perceptions of justice. Consequently, students' lived experiences of injustice in the classroom assessment process have received comparatively little scholarly attention. A comprehensive understanding of this phenomenon requires giving voice to students' own accounts and reconstructing the meanings they attribute to their experiences in authentic assessment contexts. Against this background, the present study employed a phenomenological approach to explore students' lived experiences of perceived injustice in the classroom assessment process. Specifically, it sought to address the following research question: Which assessment-related behaviors, procedures, and decisions do students perceive as manifestations of injustice and how do they construct meaning from these experiences?

Materials & Methods

The present study employed a qualitative research design by using a descriptive phenomenological approach to explore students' lived experiences of perceived injustice in the classroom assessment process. The sample size was determined based on the principle of theoretical saturation, resulting in interviews with 23 students. Data were collected through in-depth, individual, semi-structured interviews and analyzed by using Colaizzi's 7-step method. To ensure the trustworthiness of the findings, two primary validation strategies—member checking and peer debriefing—were employed. Specifically, the extracted findings were returned to the participants to verify their consistency with the students' lived experiences, while the coding process was independently reviewed by an expert in qualitative research. Furthermore, the credibility of the findings was strengthened

through the involvement of an external academic supervisor throughout the research process, prolonged engagement during data collection, and maintenance of phenomenological reflexive notes to monitor the researcher's assumptions and minimize potential biases.

Discussion of Results & Conclusion

Analysis of the participants' lived experiences revealed that perceived injustice was constructed within 4 overarching domains: teachers' behaviors, assessment criteria and grading practices, assessment procedures, and the conditions under which classroom assessment was implemented. These experiences were manifested through harmful interpersonal interactions, feelings of exclusion, influence of students' family characteristics and teachers' preconceived assumptions on educational judgments, ambiguity in assessment criteria,

*Corresponding author

How to cite: Rahimi, R., & Mojtahedi, A. (2027). Perceived injustice in classroom assessment: Students' lived experiences. *Strategic Research on Social Problems*, 16(1), 129-152. <https://doi.org/10.22108/srsp.2026.148378.2213>

3041-8623/ © University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<https://doi.org/10.22108/srsp.2026.148378.2213>

subjective grading practices, misalignment between instruction and assessment, unequal opportunities to respond, and inequitable access to educational information and learning resources. Taken together, these narratives indicated that perceived injustice was neither a unidimensional phenomenon nor merely an outcome of assessment decisions. Rather, it was a multifaceted experience that emerged through the dynamic interplay among teachers' behaviors, assessment criteria and grading practices, assessment procedures, and the contextual conditions under which classroom assessment was conducted.

The students' lived experiences further revealed that injustice in classroom assessment arose when educational judgments diverged from students' perceived competence. Under such circumstances, classroom assessment extended beyond its conventional role as a tool for measuring learning and became an experience that could undermine students' trust in the justice of the assessment system. These findings suggested that perceived injustice in classroom assessment is not merely the result of isolated incidents, but rather emerges from the complex interplay among assessment practices, classroom relationships, and organizational context of education. This study had several limitations. First, the data were derived exclusively from the experiences of secondary school students; therefore, the perspectives of teachers, parents, and school administrators were not included. Second, given the qualitative nature of the study, the findings were not intended to be statistically generalizable. Future research is therefore encouraged to adopt mixed-methods designs or

grounded theory approaches to investigate the underlying causes and mechanisms, through which injustice in classroom assessment develops from the perspectives of multiple educational stakeholders. In addition, strengthening teachers' assessment literacy, establishing transparent assessment criteria, and providing professional development on recognizing and managing cognitive biases may contribute to reducing students' perceptions of injustice and enhancing their trust in the classroom assessment process.

Keywords: Lived Experiences, Classroom Assessment, Phenomenological, Perceived Injustice.

Acknowledgments

The authors thank everyone who contributed to this article.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Statement on the Use of AI

ChatGPT 5.6 was used to improve the writing and revise the English abstract of this manuscript. The authors reviewed and edited the AI-generated content and take full responsibility for the final content of the article.



پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی
سال شانزدهم، شماره پیاپی (۵۶)، شماره اول، ۱۴۰۶، ص ۱۲۹-۱۵۲
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۳

مقاله پژوهشی

ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی: تجربه زیسته دانش‌آموزان

ریحانه رحیمی^{ID}،*، استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

ReyhaneRahimi1367@cfu.ac.ir

ناسو مجتهدی^{ID}، دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

asomojtahedi@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۳ دانش‌آموز دوره متوسطه بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر تنوع حداکثری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود و فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد ادراک بی‌عدالتی در سنجش کلاسی در چهار مضمون اصلی شامل بی‌عدالتی در رفتار معلم، ملاک‌های ارزش‌گذاری و نمره‌دهی، رویه‌های ارزشیابی و شرایط اجرای سنجش و ۹ مضمون فرعی سازمان می‌یابد. براساس تجربه مشارکت‌کنندگان، بی‌عدالتی زمانی پدیدار می‌شود که قضاوت آموزشی از شایستگی واقعی دانش‌آموز فاصله بگیرد و تحت‌تأثیر برخوردهای آسیب‌زا، معیارهای نامرتب، ابهام در نمره‌دهی یا دسترسی نابرابر به فرصت‌ها و اطلاعات قرار گیرد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عدالت در سنجش کلاسی صرفاً به نتیجه ارزشیابی محدود نیست، بلکه در کیفیت تعاملات، شفافیت معیارها، تناسب آموزش و سنجش و توزیع منصفانه فرصت‌های یادگیری معنا می‌یابد؛ بنابراین، ارتقای سواد سنجش معلمان و توجه به صدای دانش‌آموزان می‌تواند در کاهش ادراک بی‌عدالتی و افزایش اعتماد آنان به فرایند ارزشیابی مؤثر باشد.

واژه‌های کلیدی: سنجش کلاسی، ادراک بی‌عدالتی، پدیدارشناسی، تجربه زیسته.

*نویسنده مسئول

استناد به این مقاله: رحیمی، ریحانه و مجتهدی، ناسو. (۱۴۰۵). ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی: تجربه زیسته دانش‌آموزان، پژوهش‌های راهبردی

مسائل اجتماعی، ۱۶(۱)، ص. <https://doi.org/10.22108/srsp.2026.148378.2213>



3041-8623/ © University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<https://doi.org/10.22108/srsp.2026.148378.2213>

مقدمه

عدالت^۱ یکی از اصول بنیادین حاکم بر نهادهای اجتماعی است و از آنجاکه نظام آموزش و پرورش و مدارس نیز از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی به شمار می‌آیند، تحقق عدالت در این حوزه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (اسلامی‌هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و همچنین بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، عدالت اجتماعی یکی از مهم‌ترین محورهای حکمرانی قلمداد شده و بر آن تأکید شده است (فرید و حکم‌آبادی، ۱۴۰۰). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز، عدالت تربیتی به عنوان یکی از گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی معرفی شده است. در بند ۱۶ گزاره‌های ارزشی این سند، بر «عدالت تربیتی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی و بر عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی» تأکید شده است؛ افزون بر این، در فصل پنجم سند که به اهداف کلان نظام تعلیم و تربیت اختصاص دارد، «گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی» به عنوان سومین هدف کلان مطرح شده و در فصل ششم نیز، به توسعه و نهادینه‌سازی عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور به عنوان یکی از راهبردهای کلان تحقق این اهداف توجه شده است. همچنین، در فصل هفتم و در قالب هدف عملیاتی شماره ۵، بر «تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران مناطق مختلف کشور» تصریح شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

در مجموع، بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش نشان می‌دهد که به مفهوم عدالت در قالب ابعاد مختلفی همچون عدل مهدوی، عدالت‌گستری جهانی، عدالت اخلاقی، آموزشی، توزیعی، اقتضایی و جنسیتی توجه شده است. عدالت آموزشی در این اسناد با رویکرد حقوقی بررسی شده است و میان اهداف عدالت‌محور سند تحول و زیرنظام‌های اجرایی آن،

پیوند و انسجام کافی وجود ندارد؛ از این رو، برای تبیین این اهداف به بینش و کنش عادلانه، تدوین نقشه راهی اجرایی و منسجم ضروری به نظر می‌رسد (همتی، ۱۴۰۳).

همچنین، یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات در حوزه علوم انسانی، توزیع عادلانه فرصت‌ها و امکانات آموزشی در میان اقشار مختلف جامعه است (پورفاطمی و مؤمنی، ۱۳۹۷). در سطح نظری نیز، عدالت از دیرباز یکی از بنیادی‌ترین و درعین حال مناقشه‌برانگیزترین مفاهیم در علوم انسانی بوده و از زمان سقراط تاکنون همواره توجه فیلسوفان و اندیشمندان را به خود جلب کرده است. دیدگاه‌های متفاوت درباره این مفهوم به برداشت‌های گوناگونی از موضوعاتی همچون برابری^۲، انصاف^۳ و عدالت در حوزه تعلیم و تربیت انجامیده است (Noddings, 1992؛ به نقل از صحبت‌لو و غفاری، ۱۴۰۰)؛ در همین راستا، وو^۴ (2024) با مقایسه مفاهیم عدالت و انصاف نشان می‌دهد که اگرچه این دو مفهوم در بسیاری از موقعیت‌ها به جای یکدیگر به کار می‌رود، از نظر مفهومی یکسان نیست. به اعتقاد وی، ۳ تفاوت مهم برای تفکیک این دو واژه وجود دارد: ۱) عدالت جنبه «جهت‌گیری ارزشی» دارد، درحالی‌که انصاف جنبه «ابزاری» داشته و بر استانداردهای یکسان در اندازه‌گیری تأکید دارد؛ ۲) امکان پیاده‌سازی عدالت در جوامع مدرن وجود دارد، درحالی‌که انصاف را می‌توان در جوامع سنتی نیز تا حدی به کار برد. درواقع گاهی قوانینی هستند که منصفانه تلقی می‌شوند، ولی عادلانه نیستند و ۳) عدالت بیشتر جنبه آرمانی دارد؛ ولی انصاف عملی‌تر بوده و قابلیت دسترسی بیشتری دارد.

از این منظر، عدالت بیش از آنکه بر رفتار یکسان با همه افراد تأکید داشته باشد، مستلزم اتخاذ تصمیم‌هایی است که با توجه به شرایط، نیازها و ویژگی‌های افراد، منصفانه و موجه باشد. به بیان دیگر، همچنان این پرسش مطرح است که آیا تحقق عدالت آموزشی مستلزم رفتار یکسان با همه دانش‌آموزان است یا آنکه به تفاوت‌های فردی، نیازها و اقتضائات آنان نیز باید در تصمیم‌های

³ Fairness

⁴ Wu

¹ Justice

² Equality

بلکه می‌تواند پیامدهای هیجانی، شناختی و رفتاری گسترده‌ای برای افراد به همراه داشته باشد (Resh, 1999)؛ ازاین‌رو، فهم این پدیده مستلزم شنیدن روایت‌ها و تجربه‌های افرادی است که آن را در بستر واقعی زندگی و آموزش تجربه کرده‌اند.

شنیدن صدای دانش‌آموز یکی از پیش‌شرط‌های اساسی برای فهم تجربه‌های آموزشی و حرکت به سوی تحقق عدالت در مدرسه است. فراهم کردن فضایی که دانش‌آموز بتواند آزادانه تجربه‌ها، برداشت‌ها و دیدگاه‌های خود را بیان کند، به بهبود رابطه میان دانش‌آموز و مدرسه کمک می‌کند و زمینه کاهش مقاومت در برابر گفتمان رسمی مدرسه را فراهم می‌آورد (یعقوبی، ۱۳۹۵)؛ علاوه‌براین، پژوهش‌ها نشان داده است که توجه به صدای دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه را تقویت می‌کند؛ مشارکت فعال در فرایند یادگیری را افزایش می‌دهد و از سکوت و انفعال دانش‌آموزان می‌کاهد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). از این منظر، صدای دانش‌آموز صرفاً ابزاری برای بیان دیدگاه‌های فردی نیست، سازوکاری برای تقویت عاملیت، استقلال و مشارکت دانش‌آموزان در محیط مدرسه به شمار می‌آید (خطاط و همکاران، ۱۴۰۴).

رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) نیز معتقدند که تلاش مدارس برای تکوین ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های مدنظر خود، زهانی اثربخش خواهد بود که گفتمان و تجربه دانش‌آموزان را بشنوند؛ در غیر این صورت، برنامه‌های آموزشی و پرورشی نه‌تنها به تغییر ذهنیت دانش‌آموزان منجر نمی‌شود، گاه زمینه مقاومت و مخالفت آنان را نیز فراهم می‌کند. درمقابل، توجه به صدای دانش‌آموز می‌تواند به‌عنوان کاتالیزوری برای اصلاح رویه‌های مدرسه و بهبود فرایندهای آموزشی و مدیریتی عمل کند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). از میان عرصه‌های مختلف تجربه مدرسه، فرایند سنجش کلاسی یکی از موقعیت‌هایی است که دانش‌آموزان به‌طور مستمر با قضاوت‌های آموزشی، بازخوردهای معلم و تصمیم‌های ارزشیابی مواجه می‌شوند و ازاین‌رو، بستر مناسبی برای مطالعه ادراک آنان از عدالت و بی‌عدالتی به شمار می‌آید؛ بنابراین، یکی از الزامات تحقق عدالت آموزشی، شنیدن صدای دانش‌آموزان و واکاوی ادراک آنان از عدالت در

آموزشی و ارزشیابی توجه شود (ترکاشوند و همکاران، ۱۳۹۷)؛ ازاین‌رو، صرف تبیین نظری عدالت برای فهم تحقق آن در محیط‌های آموزشی کافی نیست، بلکه به چگونگی ادراک و تجربه افراد از عدالت نیز باید توجه شود.

عدالت ادراک‌شده، ارزیابی ذهنی افراد از میزان تحقق اصول عدالت در موقعیت‌های خاص است (Goldman & Cropanzano, 2015)؛ بر این اساس، ادراک بی‌عدالتی زمانی شکل می‌گیرد که فرد احساس کند آنچه دریافت کرده، با آنچه شایسته آن بوده یا انتظار داشته است، همخوانی ندارد. این ادراک ماهیتی ذهنی و مبتنی بر تفسیر فرد از موقعیت دارد؛ ازاین‌رو، ممکن است موقعیتی واحد از سوی افراد مختلف به شیوه‌های متفاوتی ارزیابی شود؛ همان‌گونه که مارکوسکی بیان می‌کند، «عدالت در نگاه کسی است که قضاوت می‌کند». یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری این ادراک، گروه یا فردی است که شخص خود را با او مقایسه می‌کند؛ زیرا انتخاب مرجع مقایسه نقش تعیین‌کننده‌ای در ادراک عدالت یا بی‌عدالتی دارد (Resh, 1999).

یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز نشان می‌دهد که ادراک بی‌عدالتی می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی درخور توجهی به همراه داشته باشد؛ برای مثال، یک فراتحلیل نشان داد که افرادی که سطوح عالی‌تری از ادراک بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند، بیش از دیگران در معرض افسردگی قرار دارند (Lynch et al., 2021). همچنین، پژوهش چوری^۱ و همکاران (2017) درباره ادراک دانشجویان از بی‌عدالتی اساتید نشان داد که این تجربه با واکنش‌های هیجانی و رفتاری متنوعی همراه است؛ به‌گونه‌ای که خشم بیشتر به رفتارهای مقابله‌ای و مخالفت با استاد و استرس بیشتر به راهبردهای سازگارانه‌ای مانند تغییر شیوه مطالعه یا مشارکت فعال‌تر در کلاس منجر می‌شود؛ افزون بر این، نتایج مطالعه‌ای طولی روی دانش‌آموزان نشان داد که هرچه آنان بیشتر از ناعادلانه‌بودن امتیازهای دریافتی خود آگاه می‌شدند، احساس خشم و عذاب وجدان را با شدت بیشتری تجربه می‌کردند (Pretsch et al., 2016). درمجموع، این شواهد نشان می‌دهد که ادراک بی‌عدالتی صرفاً به نارضایتی از یک پیامد محدود نمی‌شود،

¹ Chory

موقعیت‌های واقعی آموزشی است؛ بر همین اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر فرایند سنجش کلاسی، تجربه زیسته دانش‌آموزان را از ادراک بی‌عدالتی در این فرایند بررسی می‌کند. سنجش کلاسی یکی از مؤلفه‌های اساسی فرایند یاددهی - یادگیری است که در آن، معلمان و دانش‌آموزان به صورت مشترک در انتخاب، گردآوری، تفسیر و استفاده از شواهد یادگیری مشارکت می‌کنند. این فرایند، علاوه بر تعیین میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف یادگیری، نقش مهمی در ارائه بازخورد، هدایت یادگیری، تصمیم‌گیری درباره گام‌های بعدی آموزش و قضاوت درباره عملکرد تحصیلی آنان ایفا می‌کند (Rasooli et al., 2019). اهمیت سنجش کلاسی تا آنجاست که برخی پژوهشگران معتقدند نبود سواد سنجش^۱ در معلمان، اثربخشی تدریس را کاهش می‌دهد و در نهایت به افت کیفیت یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود (Popham, 2009; Rogers, 2004; Swanson, 2006; Stiggins, 2004).

از سوی دیگر، رعایت عدالت به عنوان یکی از بنیادی‌ترین اصول اخلاقی، جزء جدایی‌ناپذیر فرایند سنجش محسوب می‌شود و معلم اخلاق‌مدار در فرایند آموزش و سنجش آموزشی باید ۳ نکته را همواره مدنظر قرار دهد: ۱) در فرایند آموزش و سنجش، معلم فقط نقش انتقال‌دهنده اطلاعات را ندارد، بلکه باید نقش عدالت‌محور نیز داشته باشد؛ ۲) معلم باید بداند که عدالت به معنی برابری نیست، بلکه باید با هرکس مطابق نیازش رفتار کرد؛ ۳) یک معلم برای تحقق عدالت باید خودآگاهی داشته باشد؛ یعنی تا زمانی که معلم به رفتار ناعادلانه خود آگاه نباشد، امکان تحقق عدالت در کلاس را ندارد (Förster, 2024)؛ بر این اساس، گاه لازم است معلم فرایند سنجش را از منظر دانش‌آموزان نیز بازبینی کند تا بتواند ابعاد پنهان تجربه آنان را از عدالت یا بی‌عدالتی شناسایی کند؛ زیرا ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش، علاوه بر تأثیر بر انگیزش، اعتماد و تجربه یادگیری دانش‌آموزان در بلندمدت می‌تواند پیامدهایی فراتر از کلاس درس و حتی نظام آموزشی به همراه داشته باشد. درواقع، تداوم نابرابری‌های آموزشی،

تحرك اجتماعی را کاهش می‌دهد؛ زمینه انسداد طبقاتی را فراهم می‌کند و در نهایت به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی می‌انجامد (Rao, 2008)؛ از این رو، عدالت آموزشی نه تنها بر کیفیت یادگیری، بر اعتماد به نفس، فرصت‌های شغلی، پایگاه اجتماعی - اقتصادی و فرایند اجتماعی شدن افراد نیز تأثیرگذار است (پورفاطمی و مؤمنی، ۱۳۹۷).

آنچه از مباحث پیشین برمی‌آید، این است که عدالت آموزشی صرفاً به تدوین سیاست‌ها یا رعایت اصول نظری محدود نمی‌شود، بلکه در تجربه روزمره دانش‌آموزان از تعامل با معلمان و به ویژه در فرایند سنجش کلاسی معنا پیدا می‌کند. همچنین، با وجود تأکید فراوان پژوهش‌های پیشین بر اهمیت عدالت در سنجش، بخش عمده این مطالعات بر تبیین نظری مفهوم عدالت، بررسی دیدگاه معلمان یا سنجش کمی ادراک عدالت متمرکز بوده است و تجربه زیسته دانش‌آموزان از بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی کمتر واکاوی عمیق شده است؛ از این رو، فهم این پدیده مستلزم شنیدن روایت‌های دانش‌آموزان و بازسازی معنایی است که آنان از تجربه‌های خود در موقعیت‌های واقعی سنجش می‌سازند؛ بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی است؛ در همین راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است: دانش‌آموزان کدام رفتارها، رویه‌ها و تصمیم‌های مرتبط با سنجش کلاسی را مصداق بی‌عدالتی می‌دانند و تجربه آنان از این پدیده چگونه معنا می‌یابد؟

پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه پژوهش س دسته از پژوهش‌ها مدنظر قرار گرفت: دسته اول پژوهش‌هایی که بر مفهومی‌سازی و ایجاد بینش در رابطه با عدالت آموزشی یا ارائه الگو برای تأمین عدالت آموزشی تأکید دارد؛ دسته دوم پژوهش‌هایی که وضع موجود را در رابطه با عدالت آموزشی و میزان تحقق آن بررسی کرده است و دسته سوم که بیشتر از دو دسته قبلی با پژوهش

¹ Assessment Literacy

پیش رو ارتباط دارد، پژوهش‌هایی را شامل می‌شود که به عدالت یا انصاف در حوزه سنجش و ارزشیابی پرداخته است. برای هریک از این سه دسته مرتبط‌ترین پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر انجام شده، در ادامه گزارش شده است.

محمدی و سلیمانی (۱۴۰۲) پژوهشی با عنوان «مرور نظام‌مند عدالت آموزشی در ایران، مفهوم‌پردازی، چالش‌ها و شاخص‌ها» انجام دادند. این پژوهش، پژوهشی کیفی از نوع تحلیل محتوا بود که در آن ۲۳ پژوهش بررسی شد. نتایج این پژوهش نشان داد که در ایران مفهوم‌پردازی عمیقی برای عدالت آموزشی انجام نشده است و بیشتر پژوهش مبتنی بر بُعد عدالت توزیعی است. در این پژوهش توصیه شده است که عدالت آموزشی باید به صورت چندوجهی مطالعه شود. ترکاشوند و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف ارائه الگوی نظری عدالت تربیتی برای نظام تعلیم و تربیت براساس فلسفه فارابی انجام دادند. اصول این الگو مبتنی بر توجه به استعداد و شایستگی فردی، تعادل قوا و دوری از افراط و تفریط، عقلانیت و آگاهی‌بخشی، محبت و دگردوستی و نداشتن نگاه سلیقه‌ای به عدالت است. همتی (۱۴۰۳) نیز در پژوهش خود عدالت تربیتی را در اسناد بالادستی مطالعه کرد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که سند تحول بنیادین نیاز به بازنگری دارد و باید برنامه جامع تربیتی در ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تدوین و عملیاتی شود. مارتینز-آباد^۱ و همکاران (۲۰۲۵) پژوهشی با عنوان «به سوی مدلی از عدالت آموزشی مبتنی بر عدالت اجتماعی در کشورهای ایبرو-آمریکایی» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که ارتقای عدالت در سطح مدرسه یا ریزسیستم اساساً منوط به توسعه شرایط برون‌سیستمی مناسب است: جغرافیایی، جمعیتی، سیاسی و اجتماعی - اقتصادی. مسئولیت عدالت آموزشی نمی‌تواند فقط بر عهده مدارس باشد.

قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود وضعیت عدالت آموزشی را در مدارس شهر تهران بررسی کردند. نتایج پژوهش ایشان نشان داد که عدالت آموزشی در مؤلفه‌های کمک آموزشی و تجهیزات فیزیکی کمتر از حد

متوسط و در امکانات آموزشی بیشتر از متوسط است. غفاری اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱) پژوهشی با عنوان «تحلیلی بر سطح توسعه شاخص‌های آموزشی به عنوان عاملی جهت ارزیابی نابرابری‌ها و نیل به عدالت آموزشی پایدار: مطالعه موردی؛ مناطق آموزش و پرورش استان مازندران» انجام دادند. نتایج نشان داد که شهرستان‌های استان مازندران در یک سطح نیست و برای رسیدن به عدالت آموزشی پایدار باید برنامه‌ها بازبینی شود. چلیک^۲ و همکاران (۲۰۲۵) پژوهشی با هدف ارزیابی روندهای نابرابری آموزشی از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ انجام دادند. نتایج نشان‌دهنده کاهش جهانی نابرابری آموزشی با پیش‌بینی بهبود مداوم است؛ با این حال، نابرابری‌های منطقه‌ای بزرگی همچنان ادامه دارد؛ کشورهای جنوب صحرای آفریقا و آسیای جنوبی بیشترین نابرابری را نشان می‌دهند، در حالی که اروپا و آسیای مرکزی کمترین نابرابری را دارند. همچنین همبستگی قوی بین شاخص توسعه انسانی و نابرابری مشاهده می‌شود؛ اگرچه استثنائاتی مانند ازبکستان، قرقیزستان و تاجیکستان با وجود محدودیت‌های اقتصادی، نتایج موفقیت‌آمیزی در کاهش نابرابری نشان می‌دهند.

ملک‌پور و همکاران (۱۴۰۴) پژوهشی با عنوان «طراحی الگوی عدالت آموزشی برای دوره متوسطه با تأکید بر آزمون‌های سراسری سازمان سنجش کشور برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی» انجام دادند. این پژوهش که با رویکرد کیفی و روش نظریه داده‌بنیاد انجام شده است، پیشنهاد می‌کند که دبیران مجرب و متخصص با استفاده از طرح تشویقی در مناطق محروم به کار گرفته شوند؛ از فناوری‌های نوین آموزشی استفاده شود؛ منابع مالی عادلانه در مناطق محروم توزیع شود و نظام سنجش و پذیرش دانشگاه‌ها در راستای پیاده‌سازی عدالت آموزشی اصلاح گردد. بنی‌اسد و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان «بازنمایی ادراک دانشجویان از سنجش کلاسی عادلانه: یک مطالعه کیفی» انجام دادند که نتایج آن نشان داد ادراک دانشجویان از عدالت در سنجش، ترکیبی از مفاهیم نظریه‌های اندازه‌گیری و عدالت سازمانی است و آگاهی اعضای هیئت علمی از این مفاهیم

^۲ Çelik^۱ Martínez-Abad

همان‌طور که مشاهده می‌شود، هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به مسئله عدالت از دید دانش‌آموزان نپرداخته است؛ پژوهش‌های موردبررسی به دیدگاه دانشجویان و معلمان پرداخته است. همچنین این پژوهش‌ها بیشتر بر مفهوم انصاف بنا شده است؛ اگرچه در پژوهش‌های بنی‌اسدی و همکاران (۱۴۰۰) به واژه عدالت اشاره شده است، با مطالعه این مقالات این موضوع دریافت می‌شود که بیشتر بر انصاف تأکید شده و عدالت به معنای «Justice» مدنظر نگارندگان نبوده است؛ بنابراین باوجود چنین خلاء پژوهشی، پژوهش حاضر شکل گرفت.

چارچوب مفهومی

هدف یک پژوهش پدیدارشناسی یافتن معنای مشترک از تجربه یک پدیده یا مفهوم است؛ به عبارت دیگر فهم ماهیت و جوهره آن مفهوم، از طریق معنایی که افراد تجربه‌کننده به آن می‌دهند (Creswell, 2019). پدیده در رویکرد پدیدارشناسی، آن چیزی است که در ذهن و آگاهی فرد ظاهر می‌شود؛ به همین دلیل در این رویکرد تأکید می‌شود که باید هر پدیده را همان‌طور تفسیر کرد که برای افراد ظاهر می‌شود و نه براساس پیش‌فرض‌ها یا تفسیرهای که از قبل در ذهن وجود دارد (Moustakas, 1994). پدیده مدنظر در این پژوهش «بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی» از دید دانش‌آموزان است. درواقع هدف رسیدن به ادراک دانش‌آموزان از این پدیده باتوجه به تجربه زیسته آنان در طول دوران تحصیل است. دلیل انتخاب این رویکرد پیچیدگی مفهوم عدالت و هم‌پوشانی تعاریف آن با مفاهیمی همچون انصاف، برابری و تبعیض^۱ از یک‌سو و لزوم شنیدن صدای دانش‌آموز و ادراک او از عدالت ازسوی دیگر است.

با مرور پیشینه عدالت در سنجش، پژوهش‌های زیادی یافت می‌شود که هرکدام از منظر متفاوتی به این پدیده نگاه کرده است؛ برای مثال در برخی از پژوهش‌ها پدیده «تبعیض» در محیط‌های آموزشی و یادگیری بررسی شده است (Johnson-Lawrence et al, 2020; Berwise & Mena, 2020; Weeks & Sullivan, 2019; Karuppan & Barari, 2010; Finch et al, 2000; Nora & Cabrera, 1996). تبعیض ادراک‌شده به

انطباق این مفاهیم با فرایند سنجش کلاسی برای برقراری عدالت در سنجش کلاسی ضروری است. همچنین بنی‌اسدی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش دیگری مضمون‌های سنجش کلاسی عادلانه را شناسایی و اولویت‌بندی کردند که نتایج این پژوهش نشان داد نقش عدالت آموزشی در بُعد کیفیت تدریس به درک ناعادلانه سنجش منجر می‌شود. رسولی و همکاران (2019) رویدادهای مهم ادراک‌شده دانشجویان را از انصاف در تجربه کلاسی بررسی کردند و به سه بُعد انصاف رویه‌ای، تعاملی و توزیعی رسیدند. به‌طورکلی، دانشجویان در قضاوت درباره منصفانه‌بودن ارزشیابی به نحوه توزیع نتایج، فرایندهای توزیع این نتایج، کیفیت روابط بین‌فردی و شیوه‌های ارتباط و تعامل توجه می‌کنند. همچنین رسولی و همکاران (2023) برداشت معلمان از انصاف را در سنجش کلاسی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که برداشت معلمان از عدالت در ارزشیابی کلاسی تحت‌تأثیر سه دسته عامل قرار دارد: الف) سازوکارهای فردی، ب) سازوکارهای اجتماعی و ج) روابط دیالکتیکی میان سازوکارهای فردی و اجتماعی. این یافته‌ها نشان می‌دهد که چگونه فلسفه‌های فردی، باورها و تجربه‌های معلمان در تعامل با شرایط اجتماعی حاکم بر جامعه، مدرسه و کلاس درس بر نگرش آنان به عدالت و همچنین شیوه‌های عملی آنان در اجرای ارزشیابی عادلانه تأثیر می‌گذارد.

با جمع‌بندی پژوهش‌های انجام‌شده در دسته اول این نتیجه حاصل شد که هنوز عدالت به‌صورت درستی مفهوم‌سازی نشده است و حتی در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش برنامه عملیاتی و شفاف برای پیاده‌سازی آن وجود ندارد؛ علاوه‌برآن، با مراجعه به پژوهش‌هایی که در حوزه عدالت آموزشی انجام شده است، این موضوع برداشت می‌شود که بی‌عدالتی در ابعاد مختلف وجود دارد و حتی بین مدارس و مناطق یک شهر یا استان واحد نیز عدم‌توازن و بی‌عدالتی آموزشی مشاهده می‌شود. در بخش سوم درباره پژوهش‌های مربوط به سنجش و ارزشیابی عادلانه بحث شد.

¹ Discrimination

برداشت یا ادراک فرد از رفتاری متفاوت یا ناعادلانه اشاره دارد که دلیل آن را عضویت در گروهی خاص می‌داند (Sanchez & Brock, 1996). از مهم‌ترین نمونه‌های تبعیض، تبعیض جنسیتی است که درباره مدارس ایران به دلیل تک‌جنسیتی بودن دانش‌آموزان موضوعیت ندارد.

مشکل اصلی در بررسی عدالت، تفکیک و تمایز قائل شدن بین دو مفهوم «انصاف» و «عدالت» است؛ به‌طوری‌که در بسیاری از مطالعات پژوهشی مشاهده می‌شود که در طول نوشتار، این دو واژه گاهی به‌جای همدیگر استفاده شده است. حال سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است: «آیا واقعاً بین این دو واژه تفاوتی وجود ندارد و پژوهشگر مجاز به استفاده این دو واژه به‌جای یکدیگر است؟» به دلیل عدم شفافیت در این زمینه درباره ادبیات این موضوع کنکاش و بررسی دقیق شد تا رابطه این دو واژه با یکدیگر به‌طور علمی و شفاف مشخص شود. وو (2024) معتقد است اگرچه این دو واژه در معنای گسترده می‌تواند معادل یکدیگر فرض شود، در معنای دقیق متمایز هستند. او سه تفاوت مهم برای تفکیک این دو واژه پیشنهاد می‌کند: ۱) عدالت جنبه «جهت‌گیری ارزشی» دارد، درحالی‌که انصاف جنبه «ابزاری» داشته و بر استانداردهای یکسان در اندازه‌گیری تأکید دارد؛ ۲) امکان پیاده‌سازی عدالت در جوامع مدرن وجود دارد، درحالی‌که انصاف را می‌توان در جوامع سنتی نیز تا حدی به کار برد. درواقع گاهی قوانینی هستند که منصفانه تلقی شده‌اند، ولی عادلانه نیستند و ۳) عدالت بیشتر جنبه آرمانی دارد، ولی انصاف عملی‌تر بوده و قابلیت دسترسی بیشتری دارد. رش^۱ (1999) در مقاله خود به شکل ملموسی جنبه ابزاری انصاف را تشریح کرده است. در این مقاله با استناد به آدامز^۲ (1965) اصل انصاف به «تناسب بین پاداش و سرمایه‌گذاری» تعبیر شده است؛ اما فرد بدون مقایسه نمی‌تواند درباره آن قضاوت کند (Jasso, 1980)؛ بنابراین، فرد پاداش دریافتی خود را با پاداش دیگران یا با پاداش خود در گذشته یا با هنجارهای اجتماعی مقایسه می‌کند که این مقایسه به سه احساس متفاوت منجر خواهد شد.

در صورت دریافت پاداش کمتر از حد انتظار، احساس محرومیت و در صورت دریافت پاداش بیشتر از حد انتظار، احساس لذت می‌کند و در صورت دریافت پاداش متناسب با حد انتظار پاداش را منصفانه تلقی می‌کند؛ درنهایت فرد باوجود این احساسات رأی به عادلانه‌بودن یا نبودن پاداش می‌دهد. از براین مطالعه وو (2024) چنین برداشت می‌شود که برای نیل به جامعه‌ای مدرن تنها رعایت اصل برابری و بی‌طرفی یا انصاف کافی نیست و باید معیاری باشد تا در هر شرایطی مشخص کند که چه رفتاری درست و چه رفتاری اشتباه است؛ این معیار همان عدالت است. درواقع انصاف و برابری تنها در صورتی می‌تواند نقش خود را به‌درستی ایفا کند و از انحراف دور بماند که عدالت به‌عنوان هسته اصلی، مدنظر قرار گیرد و برابری و انصاف بر پایه آن استوار شود. درمجموع وو (2024) به عدالت از منظر فلسفی - ساختاری نگریسته است؛ بنابراین، برای درک بهتر رابطه بین عدالت و انصاف می‌توان از دیدگاه کروپانزانو^۳ و همکاران (2015) کمک گرفت که بر درک روان‌شناختی از عدالت تأکید دارند. در این دیدگاه اصول عدالت براساس نظریه عدالت سازمانی بنا شده است که شامل «عدالت توزیعی، رویه‌ای، تعاملی و اطلاعاتی» می‌شود. افراد برای ارزیابی عدالت در رویدادی که معمولاً غیرمنتظره یا منفی است از این اصول کمک می‌گیرند و درنهایت با استفاده از این اصول به منصفانه‌بودن یا نبودن آن رویداد رأی می‌دهند. عدالت ادراک‌شده نوعی ارزیابی از اصول عدالت در موقعیت‌های خاص است؛ درحالی‌که انصاف ارزیابی کلی و احساسی از عدالت است (Goldman & Cropanzano, 2015). این تمایز در پژوهش‌های تجربی نیز نشان داده شده است؛ به‌گونه‌ای که تنها بخشی از درک انصاف توسط عدالت ادراک‌شده پیش‌بینی‌پذیر است (Karriker et al., 2017)؛ زیرا براساس نتایج برخی از پژوهش‌ها (Crosthwaite, 2010; Duplaga & Astani, 2015; et al.)، بخشی از درک انصاف تحت‌تأثیر عوامل دیگری مثل سبک یادگیری یا ویژگی‌های شخصیتی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، برای فهم تجربه افراد از

³ Cropanzano¹ Resh² Adams

بی‌عدالتی باید اصول و معیاری بررسی شود که آنها از طریق آن موقعیت خاص سنجش را قضاوت کرده و رأی به ناعادلانه بودن آن داده‌اند.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی^۱ انجام شد تا تجارب زیسته دانش‌آموزان از ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی واکاوی شود. میدان پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۲ مبتنی بر تنوع حداکثری^۳ (از نظر پایه تحصیلی، جنسیت و عملکرد تحصیلی قوی، متوسط و ضعیف) انتخاب شدند تا طیف متنوعی از تجارب زیسته پوشش داده شود. معیارهای ورود به مطالعه شامل داشتن حداقل یک تجربه ملموس از ادراک بی‌عدالتی در سنجش، توانایی و تمایل به بیان کلامی تجربیات و رضایت آگانه برای شرکت در پژوهش بود.

حجم نمونه براساس اصل اشباع نظری^۴ تعیین شد. فرایند مصاحبه تا جایی ادامه یافت که کدهای استخراج‌شده به تکرار رسید و داده‌های جدیدی حاصل نشد. برای اطمینان روش‌شناختی و رعایت کفایت نمونه در پژوهش‌های کیفی، در نهایت با ۲۳ دانش‌آموز (۱۳ دختر و ۱۰ پسر شامل ۵ نفر پایه نهم، ۶ نفر پایه دهم، ۵ نفر پایه یازدهم و ۷ نفر پایه دوازدهم) مصاحبه شد. پژوهشگر در نوزدهمین مصاحبه با دانش‌آموزان به اشباع نظری رسید؛ اما برای اطمینان با ۴ نفر دیگر نیز گفت‌وگو انجام شد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق، انفرادی و نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. چارچوب مصاحبه پس از طراحی اولیه و اجرای آزمایشی در دو جلسه، توسط

متخصصان بازنگری شد. پیش از شروع گفت‌وگو، به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و در اختیار اولیای مدرسه قرار نمی‌گیرد. سؤالات مصاحبه بازپاسخ و معطوف به ادراک آنها از مفهوم مصادیق بی‌عدالتی در سنجش کلاسی بود و هر مصاحبه به‌طور میانگین ۳۰ دقیقه به طول انجامید.

برای تحلیل داده‌ها راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی^۵ به کار گرفته شد. در گام اول، تمامی گفت‌وگوهای ضبط‌شده به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی و متن مصاحبه‌ها چندین بار برای کسب حس درونی همه‌جانبه خوانده شد؛ در گام دوم، جملات و عبارات مهم و مرتبط با هدف پژوهش استخراج شد؛ در گام سوم، برای هریک از این عبارات مهم، معنایی صورت‌بندی‌شده اختصاص یافت؛ در گام چهارم، معانی صورت‌بندی‌شده در قالب دسته‌ها و مضامین فرعی سازمان‌دهی شد؛ در گام پنجم، با ادغام مضامین فرعی، مضامین اصلی پژوهش پدیدار گشت؛ در گام ششم، تمام مضامین استخراج‌شده در قالب توصیفی جامع از پدیده ادغام شد و در گام نهم (هفتم)، این توصیف جامع به ساختار ذاتی و جوهره اساسی^۶ تجربه ادراک بی‌عدالتی تقلیل یافت.

برای سنجش کیفیت و اعتمادپذیری داده‌ها، از چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا^۷ (۱۹۸۵) شامل باورپذیری^۸، انتقال‌پذیری^۹، اطمینان‌پذیری^{۱۰} و تأییدپذیری^{۱۱} استفاده شد. به‌منظور تحقق این معیارها، دو راهبرد اصلی بازبینی اعضا^{۱۲} و ممیزی همگنان^{۱۳} به کار گرفته شد؛ بدین صورت که یافته‌های استخراج‌شده برای تأیید صحت انطباق با تجربه زیسته به دانش‌آموزان ارجاع داده و فرایند کدگذاری نیز توسط یک متخصص پژوهش کیفی دآوری شد؛ افزون بر این، حضور یک استاد ناظر بیرونی در طول پژوهش، اختصاص زمان کافی به گردآوری داده‌ها و ثبت یادداشت‌های تحلیلی پدیدارشناختی^{۱۴}

^۸ Credibility

^۹ Transferability

^{۱۰} Dependability

^{۱۱} Confirmability

^{۱۲} Member check

^{۱۳} Peer debriefing

^{۱۴} Bracketing

^۱ Descriptive Phenomenological Method

^۲ Purposeful sampling (or purposive sampling)

^۳ Maximal variation sampling

^۴ Theoretical saturation

^۵ Colaizzi's method

^۶ Essence

^۷ Lincoln & Guba

برای کنترل پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های پژوهشگر، به تقویت باورپذیری یافته‌ها کمک کرد.

یافته‌ها

به‌منظور کشف و توصیف تجربه زیسته دانش‌آموزان از پدیده ادراک بی‌عدالتی در فرایند سنجش کلاسی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با استفاده از راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد. در فرایند تحلیل مضمون، پس از استخراج عبارات

معنادار و بازخوانی مکرر آنها، مفاهیم اولیه صورت‌بندی شد. از مجموع کدهای باز استخراج‌شده، درنهایت ۹ مضمون فرعی و ۴ مضمون اصلی پدیدار شد که ابعاد متنوع ساختار این تجربه زیسته را تبیین می‌کند. برای حفظ شفافیت، اصالت روش‌شناختی و نشان‌دادن مسیر دقیق تحلیل داده‌ها^۱، مضامین اصلی، مضامین فرعی، توصیف مفهومی هر مضمون و نمونه‌ای از نقل‌قول‌های مستقیم، عینی و بدون تصرف دانش‌آموزان^۲ در قالب جدول ۱ سازمان‌دهی و ارائه شده است:

جدول ۱- فرایند صورت‌بندی مفاهیم و استخراج مضامین تجربه زیسته دانش‌آموزان از ادراک بی‌عدالتی در سنجش کلاسی

Table1- Process of conceptualization and theme development from students' lived experiences of perceived injustice in classroom assessment

مضمون اصلی Main Theme	مضامین فرعی Sub-themes	توصیف مفهومی مضمون Conceptual Description	نمونه نقل‌قول مستقیم و عینی Illustrative Verbatim Quotation
ادراک بی‌عدالتی در رفتار Perceived injustice in behavior	مواجهه با برخوردهای آسیب‌زا و تنش‌آفرین Exposure to harmful and tension-provoking treatment	تجربه رفتارهای تحقیرآمیز، آزاردهنده یا تنبیهی معلم که جو کلاس را متشنج و عزت‌نفس دانش‌آموز را خدشه‌دار می‌کند. Experiencing the teacher's demeaning, harassing, or punitive behavior, which creates a tense classroom atmosphere and damages the student's self-esteem.	«معلم ریاضی یک سؤال به من داد که قبلاً درس نداده بود... بعد که من نتوانستم جواب بدم، تو گوش من زد... چرا معلم باید من رو جلوی همه بچه‌ها ضایع می‌کرد!» (مصاحبه‌شونده ۴)
	احساس طردشدگی و نامرئی بودن در کلاس Feelings of rejection and invisibility in the classroom	تجربه دیده‌نشدن، بی‌توجهی عمدی یا سهوی معلم و محروم شدن از فرصت برابر برای مشارکت یا دریافت تشویق و بازخورد. Experiencing being unseen through the teacher's deliberate or unintentional neglect, and being deprived of equal opportunities to participate or to receive encouragement and feedback.	«... بقیه بچه‌ها تشویق می‌شدن و جایزه می‌گرفتن ولی من برای خودم یه گوشه آروم نشسته بودم... با خودم می‌گفتم جواب بدم یا ندلم فرقی نداره... خیلی غصه می‌خوردم.» (مصاحبه‌شونده ۱۰)
	جایگاه و موقعیت اجتماعی خانواده Family's social status and standing	تأثیر پایگاه اجتماعی، روابط خویشاوندی، شغل یا کمک‌های مالی والدین بر قضاوت، احترام و نمره‌دهی معلم. The influence of parents' social standing, kinship ties, occupation, or financial contributions on the teacher's judgment, level of respect, and grading.	«یک نفر رو داشتیم که باباش شیخ بود و به مدرسه هم کمک مالی می‌کرد... معلم‌ها و مدیر هم همیشه از نظر نمره و احترام و همه چی اونو بالاتر می‌گرفتن.» (مصاحبه‌شونده ۱۴)
ادراک بی‌عدالتی در ملاک‌های ارزش‌گذاری و نمره‌دهی Perceived injustice in evaluation criteria and grading	قضاوت بر اساس تصویر پیش‌ساخته و ذهنی معلم Judgment based on the teacher's preconceived mental image	اثرگذاری خطاهای شناختی، سوگیری‌ها و شناخت یا ذهنیت‌های قبلی معلم بر نحوه تصحیح برگه‌ها و ارزیابی عملکرد فعلی دانش‌آموز. The influence of the teacher's cognitive errors, biases, and prior perceptions or assumptions on how papers are marked and on the evaluation of a student's current performance.	«گاهی پیش اومده که غلط من رو معلم درست گرفته و درست شخص دیگه رو غلط... انگار این ذهنیت رو داشته این که بیشتر از ۱۰ نمی‌گیره.» (مصاحبه‌شونده ۱۸)
			«Sometimes it happened that the teacher marked my wrong answer as correct and another student's correct answer as wrong... it was as if he had this mindset that he wouldn't get more than 10.» (Interviewee 18)

² Verbatim

¹ Audit Trail

مضمون اصلی Main Theme	مضامین فرعی Sub-themes	توصیف مفهومی مضمون Conceptual Description	نمونه نقل قول مستقیم و عینی Illustrative Verbatim Quotation
ادراک بی‌عدالتی در رویه‌های ارزشیابی Perceived injustice in assessment procedures	دخالت دادن معیارهای غیردرسی و جنبی Intrusion of non- academic and peripheral criteria	دخالت ویژگی‌های ظاهری، دست خط، مهارت‌های زبانی یا علاقه شخصی معلم به رفتارهای خاص در تعیین نمره نهایی درس.	«به معلم داشتیم به افرادی که یکسری ویژگی‌های ظاهری خاصی داشتن مثلاً سفید بودن و پوست صافی داشتن نمرات بهتری می‌داد... اینو توی مدرسه ما همه می‌دونستن.» (مصاحبه‌شونده ۲۱)
	عدم تناسب و شکاف میان آموزش و سنجش Mismatch and gap between instruction and assessment	ناهماهنگی و شکاف میان کیفیت و سطح تدریس معلم با دشواری امتحانات، یا نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی در آزمون‌های کتبی و شفاهی.	«... استاد دانشگاه بودن... به چیزایی از ما می‌خواستن که علمش رو به ما نداده بودن... بعد سطح بالا سؤال طراحی می‌کردن و بعد می‌گفتن چقدر شما خنگید.» (مصاحبه‌شونده ۱۴)
	ابهام در ضوابط و نمره‌دهی سیلیقه‌ای Ambiguity in criteria and subjective grading	Inconsistency between the quality and level of the teacher's instruction and the difficulty of exams, or disregard for individual differences in written and oral tests. وجود ابهام، رفتارهای سیلیقه‌ای و مشخص نبودن معیارها و ضوابط نمره‌دهی به‌ویژه در فعالیت‌های کلاسی، هنری و مستمر.	«... نهایتاً معلم به ما داد ۱۶ به اونا داد ۱۸... ما هیچ وقت نفهمیدیم مشکل کار ما کجا بود و چرا نمره‌مون کم شد.» (مصاحبه‌شونده ۹)
	دسترسی نابرابر به فرصت‌های پاسخ‌گویی و جبران Unequal access to opportunities for responding and remediation	بهره‌مندی نابرابر و تبعیض آمیز دانش‌آموزان از زمان پاسخ‌گویی، فرصت جبران اشتباه، تعامل با معلم یا اصلاح برگه‌ها.	«...in the end the teacher gave us 16 and gave them 18... we never understood what was wrong with our work and why our grade was low.» (Interviewee 9)
ادراک بی‌عدالتی در شرایط سنجش Perceived injustice in assessment conditions	فرصت‌های نابرابر به جبران Unequal access to opportunities for responding and remediation	بهره‌مندی نابرابر و تبعیض آمیز دانش‌آموزان از زمان پاسخ‌گویی، فرصت جبران اشتباه، تعامل با معلم یا اصلاح برگه‌ها.	«من خودم گاهی شاهد بودم که معلم به بعضی از بچه‌ها برگه‌شون برمی‌گردوند که اشتباهشون درست کنند... فقط برای تعداد معدودی از دانش‌آموزان این کارو می‌کرد.» (مصاحبه‌شونده ۹)
	دسترسی نامتوازن، پنهانی یا تبعیض آمیز برخی دانش‌آموزان به سؤالات، راهنمایی‌های خاص سر جلسه یا حمایت‌های آموزشی ویژه. Unequal, covert, or discriminatory access by some students to exam questions, special in-exam guidance, or exclusive educational support.	دسترسی نامتوازن، پنهانی یا تبعیض آمیز برخی دانش‌آموزان به سؤالات، راهنمایی‌های خاص سر جلسه یا حمایت‌های آموزشی ویژه.	«I myself sometimes witnessed the teacher returning papers to some of the kids so they could correct their mistakes... he did this only for a small number of students.» (Interviewee 9)
	انحصار اطلاعاتی و تسهیلات پنهان Information monopoly and hidden privileges	دسترسی نامتوازن، پنهانی یا تبعیض آمیز برخی دانش‌آموزان به سؤالات، راهنمایی‌های خاص سر جلسه یا حمایت‌های آموزشی ویژه.	«معلم قبل از امتحان توی خونه‌ش کلاس خصوصی برگزار می‌کرد و بعداً بچه‌هایی که در کلاس شرکت کرده بودند می‌گفتند همون سؤالات امتحانی رو خانم با ما کار کرد.» (مصاحبه‌شونده ۱۷)
		«The teacher held private classes at her home before the exam, and afterwards the students who had attended said she had worked through the very same exam questions with us.» (Interviewee 17)	

مضمون اصلی ۱- ادراک بی‌عدالتی در رفتار: این مضمون

به تجربیات تلخی اشاره دارد که در آن‌ها، دانش‌آموزان بی‌عدالتی را نه در آزمون یا نمره، در «نوع نگاه، لحن و برخورد معلم» هنگام سنجش کلاسی لمس کرده‌اند. در این قلمرو آنچه دانش‌آموزان را

می‌آزارد، فرایند امتحانی نیست، بلکه مواجهه با رفتارهایی است که در آنها احساس می‌کنند کرامت انسانی‌شان مخدوش شده است و از جایگاه قدرت با آنها برخورد می‌شود. این شیوه برخورد، فضای امن کلاس را به محیطی لبریز از ناامنی عاطفی و

گرفتن انتقالی بود و چون بهش نمی‌دادن، سرکلاس خیلی بچه‌ها رو اذیت می‌کرد که برن ازش شکایت کنند تا سال دیگه منتقلش کنن. به‌خاطر همین هر موقع کسی رو صدا می‌زد پای تخته برای حل کردن مسئله، شروع می‌کرد به ایراد گرفتن و تحقیر کردن و اینکه شما به درد رشته ریاضی نمی‌خویرید. این رفتار باعث می‌شد بچه‌ها دست و پا شون رو گم کنن و نتونن مسئله رو حل کنن. یه همکلاسی داشتیم که خیلی تحت‌تأثیر این رفتار بد معلم قرار می‌گرفت و لپش از ترس و استرس قرمز می‌شد. آخرش هم نتونست اون تحقیرها رو دوام بیاره. رفت هم رشته‌ش رو عوض کرد و هم مدرسه‌ش رو.»

مضمون فرعی ۱-۲- احساس طردشدگی و نامرئی بودن

در کلاس: بی‌عدالتی همیشه با برخورد تند رخ نمی‌دهد؛ گاهی در قلب «سکوت، بی‌توجهی و نامرئی شدن» تجربه می‌شود. دانش‌آموزان (به‌ویژه آنان که آرام‌ترند یا پایگاه اجتماعی متفاوتی دارند) این وضعیت را به‌صورت «دیده‌نشدن تلاش‌ها، غصه‌خوردن در تنهایی، پناه‌بردن به سکوت تعمیدی و حس بی‌ارزش بودن پاسخ‌هایشان» تجربه کرده‌اند. این ادراک نوعی خفقان آموزشی ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز به این نتیجه عاطفی می‌رسد که «بود و نبود یا سکوت و کلامش» برای معلم فرقی ندارد. برای روشن‌تر شدن این مضمون، بخشی از اظهارات مشارکت‌کنندگان در ادامه ارائه می‌شود:

مصاحبه‌شونده ۱۰: «من دوره ابتدایی خیلی ریزه‌میزه بودم و صدامم آرام بود. به‌خاطر همین زیاد تو چشم نبودم و دیده نمی‌شدم. جواب سؤالات رو می‌دادم؛ ولی دیده نمی‌شدم. آخر سال تازه معلم بهم گفت چرا من تو رو دیر کشف کردم. بقیه بچه‌ها تشویق می‌شدن و جایزه می‌گرفتن؛ ولی من برای خودم یه گوشه آرام نشسته بودم. از یه جایی به بعد جواب سؤالات رو می‌دونستم، ولی ساکت می‌نشستم. با خودم می‌گفتم بگم یا نگم فرقی نداره. وقتی بقیه جواب می‌دادن و می‌فهمیدم جواب تو ذهنم درست بوده، خیلی غصه می‌خوردم.»

مصاحبه‌شونده ۲۲: «یه بار من و یکی از بچه‌های کلاس تو یه امتحانی به نمایندگی از مدرسه شرکت کردیم و من

احساس تبعیض تبدیل می‌کند. در این پژوهش ادراک بی‌عدالتی در رفتار شامل دو مضمون فرعی «مواجهه با برخوردهای آسیب‌زا و تنش‌آفرین» و «احساس طردشدگی و نامرئی بودن در کلاس» بوده است که در ادامه، به همراه شواهد و روایت‌های مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود:

مضمون فرعی ۱-۱- مواجهه با برخوردهای آسیب‌زا و

تنش‌آفرین: این مضمون نشان‌دهنده لحظاتی است که دانش‌آموزان، سنجش کلاسی را نه فرایندی آموزشی، موقعیتی «تهدیدکننده، اضطراب‌آور و آسیب‌زا برای کرامت انسانی خود» تجربه کرده‌اند. این بی‌عدالتی در زیست‌جهان^۱ دانش‌آموزان به‌صورت لرزش بدن، سرخ‌شدن چهره از استرس، حس تحقیر در برابر همکلاسی‌ها و حتی تجربه تنبیه بدنی ناگهانی بازنمایی شده است. دانش‌آموزان این موقعیت را مانند «اتاق بازجویی یا شکنجه‌گاه» توصیف می‌کنند که در آن اقتدار معلم، توانایی تفکر و پاسخ‌گویی را از آنها سلب می‌کند. اظهارات زیر، بخشی از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان را در این زمینه بازتاب می‌دهد:

مصاحبه‌شونده ۱۰: «من یک ماجرای داشتم کلاس دوم ابتدایی که تا چند وقت پیش می‌وادم ازش حرف بزنم گریه‌ام می‌گرفت. الان صحبت کردن درباره‌اش برام سخته. یه معلم داشتیم هر موقع از من سؤال می‌کرد، جواب درست می‌دادم؛ ولی نمی‌دونم چرا نمره کامل نمی‌داد. تا اینکه یه روز دفتر مشقم فراموش کردم ببرم مدرسه، با اینکه نوشته بودم. بعد این معلم منو زد و از کلاس انداخت بیرون. من فکر نمی‌کنم نیاز به همچین برخورد تنیدی بود.»

مصاحبه‌شونده ۱۱: «ما یه معلم عربی داشتیم، می‌وادم یه صندلی می‌ذاشت وسط کلاس. بعد هرکسی رو صدا می‌زد برای پرسش کلامی، روی اون صندلی می‌نشوند و خودش دورش می‌چرخید و سؤال می‌پرسید. من حس بازجویی بهم دست می‌داد. احساس می‌کردم تو شکنجه‌گاه هستم. من با اینکه مامانم معلم عربی بود و عربی خودم هم خوب بود، به حدی از این شرایط وحشت می‌کردم که نمی‌تونستم پاسخ بدم.»

مصاحبه‌شونده ۲۳: «ما اولین سالی که انتخاب رشته کردیم و رفتیم رشته ریاضی، یه دبیر ریاضی داشتیم که دنبال

¹ Lifeworld (Lebenswelt)

دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. نمونه‌ای از اظهارات مشارکت‌کنندگان در این زمینه عبارت است از:

مصاحبه‌شونده ۱۴: «معلم علومون زندائی یکی از بچه‌ها بود. هر سری که امتحان می‌گرفت، یه دونه ۲۰ هم نداشتیم به‌جز این دختره. یک نفر دیگه رو هم داشتیم که باباش شیخ بود و به مدرسه هم کمک مالی می‌کرد. معلم‌ها و مدیر هم همیشه از نظر نمره و احترام و همه‌چی اون رو بالاتر می‌گرفتن.»

مصاحبه‌شونده ۱۳: «یکی از معلم‌ها می‌گفت دانش‌آموزم بچه همکارمه و مادرش انتظار داره نمره بچه‌اش خوب بشه و از من می‌خواد که بهش نمره بدم.»

مضمون فرعی ۲-۲-۲- قضاوت براساس تصویر

پیش‌ساخته و ذهنی معلم: دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند که عملکرد عینی آن‌ها در برگه امتحانی، تحت تأثیر «برچسب‌ها و ذهنیت‌های قبلی معلم» قرار می‌گیرد. در زیست‌جهان آن‌ها، این بی‌عدالتی زهانی رخ می‌دهد که معلم بدون خولدن کامل برگه یا براساس سابقه منفی سال‌های گذشته، به آن‌ها نمره می‌دهد. در این وضعیت، دانش‌آموز احساس می‌کند در ذهن معلم برچسب خورده است؛ گویی هر چقدر هم تلاش کند و درس بخولند، نمی‌تواند آن تصویر ذهنی و قدیمی معلم را تغییر دهد. این موضوع انگیزه‌اش را کم می‌کند و باعث می‌شود حس کند تلاش‌هایش دیگر هیچ فایده‌ای ندارد. بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان در این خصوص به شرح زیر است:

مصاحبه‌شونده ۵: «من خیلی زیاد می‌نوشتم. گاهی اول پاسخم درست بود، ولی آخرش رو اشتباه نوشته بودم؛ ولی معلم‌ها معمولاً همون اول رو می‌خوندن و دیگه تا آخر نمی‌خوندن و نمره کامل بهم می‌دادن. من خودم می‌دونستم اشتباه داشتم؛ ولی ۲۰ می‌شدم.»

مصاحبه‌شونده ۱۲: «گاهی یک معلم، سال قبل دانش‌آموزی داشته که درسش خوب نبوده. الان یک دانش‌آموز داره با همون اسم. احساس می‌کنه این شخص هم درسش خوب نیست و نسبت به اون سوگیری داره.»

مضمون فرعی ۲-۳- دخالت‌دادن معیارهای غیردرسی و

جنبی: این مضمون منعکس‌کننده حسی است که دانش‌آموزان

قبول شدم؛ ولی اون هم‌کلاسیم نه. بعد مدیر و معاون به من یه آفرین خشک و خالی گفتن و ساعت‌ها داشتن اون رو دلداری می‌دادن که اتفاقی نیفتاده و مهم نیست و دفعات بعدی قبول میشی. برداشت من این بود چون پدر من سرایدار مدرسه بود و پدر ایشون رئیس بانک، این‌طور موفقیت منو نادیده گرفتن و اهمیتی بهم ندادن.»

مضمون اصلی ۲- ادراک بی‌عدالتی در ملاک‌های

ارزش‌گذاری و نمره‌دهی: این مضمون اصلی نشان‌دهنده

تجربه‌ای از دانش‌آموزان است که در آن، معیارهای نمره‌دهی معلم دچار سوگیری و دخالت عواهل بیرونی می‌شود. در زیست‌جهان دانش‌آموزان، نمره عینی‌ترین شکل بازخورد معلم است؛ اما زمانی تلخ و ناعادلانه می‌شود که از مسیر ارزیابی «تلاش و دانش واقعی فرد» فاصله می‌گیرد و به ابزاری برای پاداش یا جریمه براساس عواهل جنبی و حاشیه‌ای تبدیل می‌شود. دانش‌آموزان احساس می‌کنند که ارزش‌گذاری کار آن‌ها فرایند مستقل و منصفانه‌ای نیست، بلکه در زنجیره‌ای از مناسبات خانوادگی، پیش‌داوری‌های ذهنی معلم و ترجیحات شخصی و ظاهری او گرفتار شده است؛ اتفاقی که حس «بی‌فایده‌بودن تلاش» را به آن‌ها القا می‌کند. مضمون ادراک بی‌عدالتی در ملاک نمره‌دهی شامل سه مضمون فرعی «جایگاه و موقعیت اجتماعی خانواده»، «قضاوت براساس تصویر پیش‌ساخته و ذهنی معلم» و «دخالت‌دادن معیارهای غیردرسی و جنبی» است که در ادامه تشریح می‌شود:

مضمون فرعی ۲-۱- جایگاه و موقعیت اجتماعی خانواده:

این مضمون نشان‌دهنده ادراک دانش‌آموزان از سوگیری معلم به نفع افرادی است که از سرمایه‌های اجتماعی یا اقتصادی خاصی (مانند نسبت فامیلی با کادر مدرسه، جایگاه اجتماعی یا قدرت مالی ولل‌دین) برخوردارند. دانش‌آموزان این پلیده را به صورت تبعیض ساختاری تجربه می‌کنند؛ وضعیتی که در آن، احترام و نمره عالی، پاداش تلاش علمی فرد نیست، بلکه امتیازی از پیش تعیین‌شده به دلیل «فرزند همکار بودن یا ثروت ولل‌دین» است. این مواجهه، حس ناتوانی و تبعیض عمیقی را در وجود

تضاد دارد، یا آنقدر مبهم و سلیقه‌ای است که اصلاً نمی‌تواند بفهمند چرا چنین نمره‌ای گرفته‌اند. حرف اصلی این تجربه، حس سردرگمی و بلاتکلیفی است. دانش‌آموز خود را گرفتار قانون‌های ناپایدار و نامشخصی می‌بیند که اجازه نمی‌دهد آینده تحصیلی‌اش را پیش‌بینی یا مدیریت کند. این مضمون شامل دو مضمون فرعی «عدم تناسب و شکاف میان آموزش و سنجش» و «ابهام در ضوابط و نمره‌دهی سلیقه‌ای» است که در ادامه، براساس تجربه‌های مشارکت‌کنندگان تشریح می‌شود:

مضمون فرعی ۳-۱- عدم تناسب و شکاف میان آموزش

و سنجش: این مضمون نشان‌دهنده حس ناهماهنگی بین آنچه «ارائه شده» با آنچه «توقع می‌رود» است. دانش‌آموزان این وضعیت را زمانی تجربه می‌کنند که سؤالات امتحانی فراتر از سطح کتاب یا تدریس معلم است (تدریس دبیرستان با معیارهای دانشگاهی). همچنین، قالب‌بندی یکسان آزمون‌ها (اصرار بر آزمون کتبی برای دانش‌آموزی که تمام کتاب را شفاهی بلد است؛ ولی در نوشتن ناتوان است) به‌عنوان نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی و نوعی بی‌عدالتی فرایندی ادراک می‌شود. مشارکت‌کنندگان این تجربه را چنین توصیف کردند:

مصاحبه‌شونده ۱۴: «ما دبیرستان به معلم شیمی داشتیم که استاد دانشگاه بودن. چون دانشگاه سطح بالا درس می‌دادن، به چیزایی از ما می‌خواستن که علمش رو به ما نداده بودن. بعد سطح بالا سؤال طراحی می‌کردن و بعد می‌گفتن چقدر شما خنکید. درحالی‌که اون سنجش درست نبود. اگه اول به ما درس می‌داد، بعد از ما می‌خواست اون درست بود.»

مصاحبه‌شونده ۶: «یکی از بچه‌های کلاس بود خیلی درس‌خون بود. شفاهی که ازش می‌پرسیدن، کل کتاب رو جواب می‌داد؛ ولی امتحان کتبی رو همیشه خراب می‌کرد. انگار سؤالات رو متوجه نمی‌شد؛ اما معلم هیچ‌وقت اینو در نظر نمی‌گرفت و براساس نمره کتبی‌اش بهش نمره می‌داد و نمره‌هاشم کم می‌شد.»

مضمون فرعی ۳-۲- ابهام در ضوابط و نمره‌دهی سلیقه‌ای:

پدیدارشدن این مضمون ناشی از ابهام و عدم شفافیت در

از آمیخته‌شدن نمره‌شان با ترجیحات شخصی، سلیقه‌ای و ظاهری معلم دارند. تجربه کسر نمره از درس اصلی به دلیل خط‌خوردگی یا غلط املایی یا برعکس، بخشش و گشاده‌دستی معلم در نمره‌دهی به دلیل ویژگی‌های ظاهری (مانند زیبایی و پوست صاف) یا مؤدب‌بودن، جوهره این تجربه است. دانش‌آموزان این معیارها را بیرونی، بی‌ربط و ناشی از بی‌حوصلگی یا سوگیری عاطفی معلم ادراک می‌کنند. اظهارات زیر، بخشی از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان را در این زمینه بازگو می‌کند:

مصاحبه‌شونده ۱۱: «به دبیر فارسی داشتیم، خیلی سختگیر بود. سؤالات عجیب و غریب می‌داد و خیلی ریزبین بود. اگر تو امتحان فارسی غلط املائی داشتیم، نمره کم می‌کرد؛ درحالی‌که اون درس فارسی بود و املاء به چیز دیگه‌ست. بعضی از معلم‌ها هم می‌ومدن از ۵ نمره امتحان می‌گرفتن و بعد اون رو ضربدر ۴ می‌کردن و تبدیل می‌شد به امتحان ۲۰ نمره‌ای و این نمره رو برای مستمر رد می‌کردن. درواقع معلم حوصله نداشت سؤال طراحی کنه و این‌طوری باعث می‌شد ما اگه به اشتباه کوچک نیم‌نمره‌ای هم داشته باشیم، ۱۸ بگیریم. من فکر می‌کنم این کار اصلاً عادلانه نبود.»

مصاحبه‌شونده ۵: «من ریاضیم خوب بود؛ ولی هم‌کلاسی‌هایی داشتم که توی درس‌های دیگه از من بهتر بودن. ولی چون ریاضی برای معلم‌ها خیلی اهمیت داره، ریاضی خوب من تو همه درس‌ها و نمراتشون اثر گذاشته بود.»

مصاحبه‌شونده ۱: «به معلم داشتیم که خیلی به بچه‌های مؤدب علاقه داشت و منم دوست داشتم. به بار منو صدا زد، با اینکه به بقیه خیلی سخت می‌گرفت؛ ولی من به چیزایی هم از خودم درمی‌آوردم می‌گفتم. می‌گفت آفرین درسته.»

مضمون اصلی ۳- ادراک بی‌عدالتی در رویه‌های

ارزشیابی: این مضمون نشان می‌دهد که دانش‌آموزان زمانی بی‌عدالتی را در فرایند سنجش تجربه می‌کنند که قواعد و شیوه‌های اجرای ارزشیابی را غیرمنصفانه، نامتناسب یا فاقد شفافیت بدانند. در این تجربه، دانش‌آموزان خود را درگیر فرایندهایی می‌بینند که یا با درس‌های ارائه‌شده در کلاس

دو مضمون فرعی «دسترسی نابرابر به فرصت‌های پاسخ‌گویی و جبران» و «انحصار اطلاعاتی و تسهیلات پنهان» است که در ادامه، ابعاد مختلف این مضامین با استناد به روایت‌های مشارکت‌کنندگان توضیح داده می‌شود:

مضمون فرعی ۴-۱- دسترسی نابرابر به فرصت‌های

پاسخ‌گویی و جبران: این مضمون به تجربه دانش‌آموزان از تقسیم ناعادلانه «زمان، فضا و فرصت‌های جبران» اشاره دارد. در فضای کلاس، دانش‌آموزانی که در ردیف‌های عقب می‌نشینند، احساس می‌کنند که فرصت پاسخ‌گویی و داوطلب‌شدن، بیشتر به ردیف‌های جلو یا نورچشمی‌های درس‌خوان داده می‌شود. از طرفی، وقتی معلم فرصت درست‌کردن اشتباهات یا اصلاح برگه را فقط به یک سری بچه‌های خاص می‌دهد، بقیه دانش‌آموزان حس می‌کنند از فرصت‌های مهمی محروم شده‌اند که برای پیشرفتشان لازم است. در ادامه، نمونه‌هایی از اظهارات مشارکت‌کنندگان درباره این مضمون ارائه می‌شود:

مصاحبه‌شونده ۱۵: «معلم بیشتر، از دانش‌آموزان زرنگ و درس‌خون که ردیف اول کلاس می‌شینن، سؤال می‌پرسه.»

مصاحبه‌شونده ۷: «یه همکلاسی داشتیم، خیلی موردتوجه معلم بود. همیشه وقتی ازش سؤال می‌پرسید که خودش داوطلب بشه و همیشه هم بهش زیاد زمان می‌داد؛ مثلاً شعر ازش می‌پرسید، صبر می‌کرد که اگه یادش رفته یادش بیاد؛ ولی برای بقیه این‌طور نبود.»

مصاحبه‌شونده ۲: «من درس‌خون‌ترین شاگرد کلاس بودم. بعد یه دبیر فیزیک داشتیم، وقتی امتحان می‌گرفت تا من سر جلسه نشسته بودم، هیچی نمی‌گفت. به‌محض اینکه من برگه‌ام رو تحویل می‌دادم، شروع می‌کرد به دادزدن سر بقیه که پاشید برگه‌هاتون رو بدید. واقعاً من گاهی عذاب‌وجدان می‌گرفتم از این تبعیض.»

مصاحبه‌شونده ۹: «من خودم گاهی شاهد بودم که معلم به بعضی از بچه‌ها برگه‌شون رو برمی‌گردوند که اشتباهشون رو درست کنند. در صورتی‌که این کار رو برای همه انجام نمی‌داد. فقط برای تعداد معدودی از دانش‌آموزان این کار رو می‌کرد.»

خط‌مشی‌های نمره‌دهی معلم، به‌ویژه در فعالیت‌های کیفی مانند انشاء، کارهای هنری یا ارائه‌های گروهی است. دانش‌آموزان این تجربه را به‌صورت «سردرگمی و بی‌اطلاعی از علت متفاوت بودن نمره‌ها باوجود عملکرد مشابه» توصیف می‌کنند؛ وضعیتی که در آن نمره‌ها و پاداش‌ها بدون هیچ قانون مشخصی تقسیم می‌شود و تلاش‌های بچه‌ها در میان نظرات شخصی و سلیقه‌ای معلم نادیده گرفته می‌شود. نقل‌قول‌های زیر، تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را از این مضمون نشان می‌دهد:

مصاحبه‌شونده ۱۵: «بعضی از معلم‌ها خیلی سلیقه‌ای نمره میدن. در صورتی‌که انشاء چیزی نبود که سلیقه توش به کار بره. هرکس یه طرز تفکری داشته؛ مثلاً از دانش‌آموز خوشش می‌ومد، ۲۰ می‌داد. خوشش نمی‌ومد، نمره کم می‌داد. این سلیقه‌ای نمره‌دادن تو انشاء یا کارهای هنری سلیقه شخص مربی باعث می‌شد معدل بچه‌ها کم بشه.»

مصاحبه‌شونده ۹: «یکبار گروه ما ارائه داشت. بعد از ارائه معلم کلی از ما تعریف کرد و گفت کارتون خوب بود. امتحان خاصی هم نداشت. بعد یه گروه دیگه بود که همهمش سروصدا می‌کردن و کلاس رو می‌ریختن بهم. نهایتاً معلم به ما داد ۱۶، به اونا داد ۱۸. ما هیچ‌وقت نفهمیدیم مشکل کار ما کجا بود و چرا نمره‌مون کم شد.»

مضمون اصلی ۴- ادراک بی‌عدالتی در شرایط سنجش:

این مضمون اصلی وضعیت امکانات، اطلاعات و فضای کلاس را در زمان امتحان نشان می‌دهد. حس بی‌عدالتی زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموزان می‌بینند امکانات، زمان و اطلاعات به‌طور مساوی در کلاس توزیع نمی‌شود. آنها این وضعیت را فقط یک اشتباه ساده از طرف معلم نمی‌دانند، بلکه آن را یک «محیط نابرابر» تجربه می‌کنند؛ محیطی که در آن امتیازهای مهم (مثل باخبرشدن از سؤالات امتحان، فرصت‌های دوباره برای جبران و وقت بیشتر برای فکرکردن) فقط به یک سری افراد خاص داده می‌شود. این اتفاق، حس ناخوشایند بازی در زمینی ناهموار را در دانش‌آموز زنده می‌کند؛ جایی که خط شروع مسابقه برای همه یکی نیست و عده‌ای از قبل با کمک‌های پنهانی جلوتر از بقیه ایستاده‌اند. این مضمون شامل

مضمون فرعی ۴-۲- انحصار اطلاعاتی و تسهیلات پنهان:

این مضمون نشان می‌دهد که چطور عده‌ای از دانش‌آموزان به سؤالات امتحان دسترسی دارند یا سر جلسه کمک‌های ویژه‌ای دریافت می‌کنند؛ برای مثال معلم سؤالات امتحان را در کلاس‌های خصوصی لو می‌دهد؛ سر جلسه به بچه‌های نورچشمی تقلب می‌رساند یا تکالیف بقیه را کپی می‌کند و به فامیل‌های خودش می‌دهد. این کارها باعث می‌شود که دانش‌آموز حس کند، مسابقه از اول عادلانه نبوده و دیگر هیچ انگیزه‌ای برای تلاش نداشته باشد. برخی از تجربه‌هایی که مشارکت‌کنندگان بیان کرده‌اند، به شرح زیر است:

مصاحبه‌شونده ۱۷: «ما به معلم داشتیم، قبل امتحان تو خونه‌اش کلاس خصوصی برگزار می‌کرد و بعداً بچه‌هایی که در کلاس شرکت کرده بودند، می‌گفتند همون سؤالات امتحانی رو خانم با ما کار کرد. البته موقع کلاس نمی‌گفت اینا سؤالات امتحانه. فردا سر جلسه امتحان بچه‌ها می‌فهمیدن.»

مصاحبه‌شونده ۸: «منم به بی‌عدالتی شاهد بودم که خودمم به مقدار توش دخیل بودم. به معلم داشتیم قبل از امتحان سؤالات رو می‌داد یکی از بچه‌ها که بره ازش پرینت بگیره و اون جزو اکیب ما بود. سؤالات رو می‌خوند و می‌ومد به ما می‌گفت و ما ۴ نفر که با اون شخص دوست بودیم، نمراتمون بهتر می‌شد و بقیه افت داشتن.»

مصاحبه‌شونده ۲۰: «بعضی از معلم‌ها سر جلسه امتحان می‌رفتن بالای سر برگه امتحانی بعضی از بچه‌ها، ازشون می‌پرسیدن امتحان چطوره. گاهی هم بهشون کمک می‌کردن و راهنمایی‌شون می‌کردن تا به پاسخ درست برسن.»

مصاحبه‌شونده ۳: «من دوران ابتدایی سال چهارم، پیکم رو خیلی خوب و کامل نوشته بودم. معلمم ازم گرفتش. بعد فهمیدم داده به برادرزاده‌اش که تو مدرسه ما بود، از روی من نوشته و بعد هم مدرسه پیک اون رو به عنوان پیک برتر فرستاده بود اداره. این رفتار باعث شد که از سال بعد دیگه من پیکم رو ننویسم.»

مصاحبه‌شونده ۱۹: «بعضی از معلم‌ها هیچ موقع به ما بازخورد نمی‌دادند که بدوینم اشتباهمون کجا بوده و بعداً بریم اون قسمت کار کنیم. اگر هم برگه امتحانی رو می‌دادند بهمون، هیچ وقت پاسخ درست رو به ما نمی‌گفتن.»

با کنار هم قراردادن مضامین چهارگانه، می‌توان تصویری یکپارچه از تجربه دانش‌آموزانی ارائه داد که بی‌عدالتی در سنجش کلاسی را تجربه کرده‌اند. درمجموع، این تجربه برای آنان به صورت احساس ناآرامی، ناامیدی، طردشدگی و حضور در رقابتی نابرابر معنا پیدا می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که سنجش ناعادلانه، کلاس درس را از فضایی امن برای یادگیری به محیطی پراسترس و فرساینده تبدیل می‌کند؛ محیطی که در آن نمره‌ها و فرصت‌ها نه براساس تلاش، توانایی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان، بلکه تحت‌تأثیر روابط خانوادگی، علاقه یا پیش‌داوری معلم و تصمیم‌های سلیقه‌ای و غیرشفاف توزیع می‌شود. در چنین فضایی، دانش‌آموز احساس می‌کند تلاش‌ها و توانایی‌هایش دیده نمی‌شود و تصویری که معلم از او در ذهن دارد، مهم‌تر از عملکرد واقعی اوست.

درمقابل، برخی از همکلاسی‌ها به دلیل برخورداری از امتیازهای پنهان یا دسترسی به اطلاعاتی که دیگران از آن بی‌خبر هستند، بدون دلیل روشن در موقعیت بهتری قرار می‌گیرند. پیامد این تجربه، فاصله‌گرفتن تدریجی دانش‌آموز از یادگیری، شکل‌گیری احساس خشم از رفتار معلم، ناامیدی از امکان تغییر و ایجاد احساس درماندگی و خفگی در فضای آموزشی است. حتی دانش‌آموزانی که ناخواسته از این چرخه ناعادلانه سود می‌برند نیز، از احساس گناه و عذاب وجدان در امان نمی‌مانند.

بحث و نتیجه

هدف پژوهش حاضر، واکاوی پدیدارشناسانه تجربه زیسته دانش‌آموزان از ادراک بی‌عدالتی در سنجش کلاسی بود. تحلیل تجربه‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد که ادراک بی‌عدالتی در چهار حوزه اصلی شکل می‌گیرد: رفتارهای معلم، ملاک‌های ارزش‌گذاری و نمره‌دهی، رویه‌های ارزشیابی و شرایط اجرای سنجش. این تجربه‌ها از طریق برخوردهای آسیب‌زا، احساس طردشدگی، تأثیر ویژگی‌های خانوادگی و پیش‌فرض‌های ذهنی معلم بر قضاوت، ابهام در معیارهای ارزشیابی، نمره‌دهی

سلیقه‌ای، ناهماهنگی میان آموزش و سنجش، نابرابری در فرصت‌های پاسخ‌گویی و دسترسی نامتوازن به اطلاعات و تسهیلات آموزشی نمود پیدا می‌کرد. تأمل در کلیت این روایت‌ها نشان داد که ادراک بی‌عدالتی، پدیده‌ای تک‌بعدی یا محدود به پیامدهای ارزشیابی نیست، بلکه تجربه‌ای چندوجهی است که در تعامل میان رفتار معلم، ملاک‌های ارزش‌گذاری، رویه‌های ارزشیابی و شرایط اجرای سنجش شکل می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین دلالت‌های یافته‌های این پژوهش آن است که دانش‌آموزان عدالت را نه به‌عنوان پیامد، به‌عنوان تجربه رابطه‌ای و فرایندی ادراک می‌کنند. در روایت مشارکت‌کنندگان، رفتار معلم، نحوه ارائه بازخورد، شفافیت معیارهای ارزشیابی، تناسب میان آموزش و سنجش، فرصت برابر برای مشارکت و امکان درک منطق تصمیم‌های معلم، اجزای جدایی‌ناپذیر یک تجربه واحد بودند. از این منظر، عدالت در سنجش صرفاً ویژگی یک آزمون یا شیوه نمره‌دهی نیست، بلکه کیفیتی است که در بستر تعامل مستمر میان معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد. این یافته ضمن همسویی با مطالعات انجام‌شده در حوزه عدالت تعاملی و عدالت رویه‌ای (Rasooli et al., 2023; Cropanzano et al., 2015)، نشان می‌دهد که این ابعاد در تجربه زیسته دانش‌آموزان از یکدیگر تفکیک‌پذیر نیست و در قالب تجربه‌ای منسجم از عدالت یا بی‌عدالتی معنا پیدا می‌کند؛ بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر، نگاه رایج به عدالت آموزشی را از تمرکز صرف بر نتیجه ارزشیابی، به سوی کیفیت روابط و فرایندهای حاکم بر سنجش کلاس درس گسترش می‌دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که دانش‌آموزان صرفاً پیامد ارزشیابی را ارزیابی نمی‌کنند، بلکه مشروعیت قضاوت آموزشی معلم را نیز به دآوری می‌گذارند. هنگامی که معیارهای ارزشیابی شفاف نیست، عوامل نامرتبط با یادگیری در

نمره‌دهی دخالت می‌کند، فرصت‌های آموزشی به‌صورت نابرابر توزیع می‌شود یا تصمیم‌های معلم فاقد توجیه روشن به نظر می‌رسد، مسئله اصلی برای دانش‌آموز صرفاً کاهش نمره نیست؛ بلکه این احساس شکل می‌گیرد که قضاوت انجام‌شده بر مبنای شایستگی واقعی او صورت نگرفته است. در این معنا، ادراک بی‌عدالتی زمانی شکل می‌گیرد که اعتبار و انصاف قضاوت آموزشی از دیدگاه دانش‌آموز زیر سؤال رود. البته داده‌های این پژوهش امکان قضاوت درباره آگاهانه یا ناآگاهانه بودن رفتار معلمان را فراهم نمی‌کند و نمی‌توان درباره انگیزه آنان اظهار نظر کرد؛ با این حال، یافته‌ها نشان می‌دهد هر عاملی که اعتبار قضاوت آموزشی را در ذهن دانش‌آموز تضعیف کند، می‌تواند به تجربه بی‌عدالتی منجر شود؛ حتی اگر چنین قصدی از سوی معلم وجود نداشته باشد؛ از این رو، ارتقای سواد سنجش^۱ معلمان، استفاده از ملاک‌های روشن ارزشیابی، مستندسازی شواهد یادگیری و ارائه بازخوردهای شفاف، نه تنها کیفیت فنی ارزشیابی را افزایش می‌دهد، اعتماد دانش‌آموزان را به فرایند سنجش نیز تقویت می‌کند (Förster, 2024).

از دیگر یافته‌های درخور توجه، تمایز آشکاری بود که مشارکت‌کنندگان میان عدالت و برابری قائل می‌شدند. برخلاف تصور رایج، بیشتر دانش‌آموزان رفتار یکسان با همه افراد را الزاماً عادلانه نمی‌دانستند. آنان حمایت بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف را زمانی منصفانه تلقی می‌کردند که با هدف ارتقای یادگیری انجام می‌شد؛ اما اعطای امتیاز، نمره یا فرصت‌های ویژه بدون ارتباط با عملکرد تحصیلی را مصداق آشکار بی‌عدالتی می‌دانستند. این یافته نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در ارزیابی عدالت، تنها به برابری در رفتار توجه ندارند، بلکه مناسب‌بودن و موجه‌بودن تصمیم‌های آموزشی را نیز در نظر می‌گیرند. به بیان دیگر، آنچه برای آنان اهمیت دارد، برابری در معیارهای قضاوت آموزشی است، نه الزاماً

¹ Assessment Literacy

یکسان بودن همهٔ تصمیم‌های آموزشی. این برداشت، تصویری پیچیده‌تر از ادراک عدالت در کلاس درس ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که حتی دانش‌آموزان نیز عدالت را مفهومی وابسته به زمینه و مبتنی بر نیازهای آموزشی می‌دانند، نه صرفاً توزیع برابر فرصت‌ها و امتیازها. همچنین احساس گناه گزارش شده از سوی برخی دانش‌آموزانی که از توجه ویژهٔ معلم بهره‌مند شده بودند، مؤید آن است که ادراک بی‌عدالتی تنها برای افراد محروم از امتیاز شکل نمی‌گیرد، بلکه افراد بهره‌مند نیز ممکن است به امتیازهای ناموجه احساس ناخوشایندی داشته باشند؛ یافته‌ای که با نتایج رش (1999) و نلیسن و زیلنبرگ^۱ (2009) همخوانی دارد.

اگرچه یافته‌های این پژوهش بر تجربه زیسته دانش‌آموزان در سطح کلاس درس متمرکز است، این تجربه‌ها را نمی‌توان صرفاً به تعاملات فردی میان معلم و دانش‌آموز محدود کرد. روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که ادراک بی‌عدالتی در سنجش کلاسی در بستری از رویه‌های آموزشی، هنجارهای رایج ارزشیابی و منطق‌های حاکم بر سازمان مدرسه شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد. از این منظر، کلاس درس را می‌توان بخشی از نظام گسترده‌تر در نظر گرفت که در آن شیوه‌های سنجش و قضاوت آموزشی تولید و بازتولید می‌شود. درواقع معلمان به دلیل نقش الگویی خود تأثیر زیادی در ایجاد محیطی عادلانه و فراگیر در مدرسه دارند (Kobs, 2022).

در سطحی گسترده‌تر، یافته‌های ساعی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داد که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً تابع امکانات اقتصادی خانواده نیست، بلکه سرمایه فرهنگی خانواده و به‌ویژه سرمایه فرهنگی مدرسه نیز در آن نقش دارد. در این پژوهش، سرمایه فرهنگی مدرسه در مقایسه با سرمایه فرهنگی خانواده و دانش‌آموز، سهم بیشتری در تبیین موفقیت تحصیلی داشت. این یافته نشان می‌دهد که مدرسه صرفاً محل بروز تفاوت‌های پیشین دانش‌آموزان نیست، بلکه از طریق منابع، تعاملات و فرصت‌هایی که در اختیار آنان قرار می‌دهد،

می‌تواند در کاهش یا بازتولید نابرابری‌های آموزشی نقش داشته باشد؛ علاوه‌باین، مدارس عامل مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان است. در میان تجربه‌های گوناگونی که دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود کسب می‌کنند، تجربه‌های مربوط به عدالت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا تجربهٔ عدالت در مدرسه کارکردهای مهمی دارد. این تجربه، دانش‌آموزان را به این باور می‌رساند که در آینده نیز با آن‌ها عادلانه رفتار خواهد شد و همچنین آنان را به رفتار عادلانه با دیگران ترغیب می‌کند (Dalbert, 2013)؛ بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ساز طرح پرسش‌هایی دربارهٔ پیوند میان تجربه‌های کلاسی و سازوکارهای نهادی نظام آموزشی باشد؛ هرچند بررسی مستقیم این سطوح خارج از دامنهٔ این مطالعه بوده است.

درمجموع، تجربه زیسته دانش‌آموزان نشان می‌دهد که بی‌عدالتی در سنجش، زمانی پدیدار می‌شود که قضاوت آموزشی از شایستگی ادراک‌شدهٔ آنان فاصله بگیرد. در چنین شرایطی، سنجش از ابزاری صرف برای اندازه‌گیری یادگیری فراتر می‌رود و به تجربه‌ای تبدیل می‌شود که می‌تواند اعتماد دانش‌آموز به منصفانه بودن نظام ارزشیابی را تضعیف کند؛ بر این اساس، می‌توان گفت که ادراک بی‌عدالتی در سنجش کلاسی نه صرفاً محصول رخداد فردی، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان رویه‌های ارزشیابی، روابط کلاسی و زمینه‌های سازمانی آموزش است.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود؛ داده‌ها صرفاً بر تجربه دانش‌آموزان متوسطه متمرکز بود و دیدگاه معلمان، والدین و مدیران در آن لحاظ نشد. همچنین به دلیل ماهیت کیفی پژوهش، تعمیم‌پذیری آماری نتایج امکان‌پذیر نیست؛ بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با رویکردهای ترکیبی یا نظریه داده‌بنیاد، علل و سازوکارهای شکل‌گیری بی‌عدالتی در سنجش کلاسی را از دیدگاه ذی‌نفعان مختلف بررسی کند. همچنین تقویت سواد سنجش معلمان، تدوین

¹ Nelissen & Zeelenberg

معیارهای شفاف ارزشیابی و آموزش مدیریت سوگیری‌های شناختی می‌تواند در کاهش ادراک بی‌عدالتی و افزایش اعتماد دانش‌آموزان به فرایند سنجش مؤثر باشد.

حامی مالی

پژوهش حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: طراحی پژوهش، تهیه پیش‌نویس مقاله، جمع‌آوری داده‌ها.

نویسنده دوم: کدگذاری و تحلیل داده‌ها، اصلاح و بازبینی مقاله، نگارش چکیده مبسوط.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تایید همه آنها است.

بیانیه دسترسی به داده‌ها:

داده‌های پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزانی که حاضر به مصاحبه شدند و پژوهشگران را در پیشبرد این پژوهش یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

خوداظهاری استفاده از هوش مصنوعی

در تهیه این مقاله از هوش مصنوعی ChatGPT 5.6 جهت

بهبود نگارش و بازنویسی چکیده انگلیسی استفاده گردید. نویسندگان محتوای تولید شده را بازبینی و ویرایش کرده و مسئولیت کامل محتوای نهایی مقاله را به عهده دارند.

منابع فارسی

- اسلامی‌هرندی، ف.، کریمی، ف.، و نادی، م. ع. (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (۴۷)، ۵۵-۷۵.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
 بنی‌اسدی، ع.، صالحی، ک.، خدایی، ا.، باقری نوع‌پرست، خ.، و ایزانلو، ب. (۱۴۰۰). بازنمایی ادراک دانشجویان از سنجش کلاسی: یک مطالعه کیفی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۱ (۳۵)، ۷-۳۸.
https://jresearch.sanjesh.org/article_249163.html
 بنی‌اسدی، ع.، صالحی، ک.، خدایی، ا.، باقری نوع‌پرست، خ.، و ایزانلو، ب. (۱۴۰۱). شناسایی و اولویت‌بندی مضمون‌های سنجش کلاسی عادلانه با استفاده از روش فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی فازی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (۳۷)، ۳۱-۵۶.
https://jresearch.sanjesh.org/article_254102.html?lang=fa
 پورفاطمی، ع.، و مؤمنی مهموئی، ح. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ادراک از عدالت آموزشی و آگاهی از آینده شغلی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۳ (۴)، ۳۳۲-۳۴۴.
<http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-859-fa.html>
 ترکاشوند، س.، کشاورز، س.، صالحی، ا.، میرزامحمدی، م. ح. (۱۳۹۷). ارائه الگوی نظری عدالت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی براساس مبانی معرفت‌شناختی عدالت فارابی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳ (۴)، ۳۴-۷.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25883151.1397.3.4.1.4>
 خطاط، م.، دهقانی، م.، حکیم‌زاده، ر.، صالحی، ک.، و عالی، م. (۱۴۰۴). واکاوی موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون

<https://www.ensani.ir/fa/article/473939>

محمدی، ر.، و سلیمانی، ا. (۱۴۰۲). مرور نظام‌مند عدالت آموزشی در ایران: مفهوم‌پردازی، چالش‌ها و شاخص‌ها. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱۲ (۲۳)، ۱۴۵-۱۷۰.

<https://doi.org/10.22080/eps.2024.26091.2220>

محمدی، ط.، زاهد بابلان، ع.، خالق‌خواه، ع.، و معینی‌کیا، م. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی مدل تحقق صدای دانش‌آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵ (۵۳)، ۲۲-۵۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.53.1>

ملک‌پور، ع.، حسینی، م.، و قلاوندی، ح. (۱۴۰۴). طراحی الگوی عدالت آموزشی برای دوره دوم متوسطه با تأکید بر آزمون‌های سراسری سازمان سنجش کشور برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۸ (۶۹)، ۲۰۵-۲۳۶. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/1211576/FullText>

همتی، ح. (۱۴۰۳). بررسی عدالت تربیتی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۵ (۲)، ۴۱-۶۲.

https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_3586.html

یعقوبی، ع. (۱۳۹۴). مخالف‌خوانی‌های دانش‌آموزی و گفتمان مدرسه مطالعه دانش‌آموزان استان گیلان. *مطالعات اجتماعی ایران*، ۹ (۴)، ۱۳۹-۱۶۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1394.9.4.6.5>

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagheri Noaparast, K., & Izanloo, B. (2021). Students' perceptions of fair classroom assessment: A qualitative study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11(35), 7-38. [In Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_249163.html?lang=en
- Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagheri Noaparast, K., & Ezanloo, B. (2022). Recognizing and prioritizing fair classroom assessment themes using Fuzzy Analytical Hierarchy Process (FAHP)

مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن. *پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت*، ۱۵ (۱)، ۱۳۱-۱۶۰.

<https://doi.org/10.22067/fedu.2025.91048.1390>

رضایی، م.، و غلامرضا کاشی، م. ج. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. *جامعه‌شناسی ایران*، ۶ (۴)، ۳۴-۵۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351901.1384.6.4.3.3>

ساعی، ع.، تشویق، ف.، و رضایی، م. (۱۳۹۴). مطالعه رابطه سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه و دانش‌آموز با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مراکز پیش‌دانشگاهی. *علوم اجتماعی*، ۲۲ (۶۹)، ۲۵۸-۲۹۳.

<https://doi.org/10.22054/qjss.2015.1740>

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. شورای عالی انقلاب فرهنگی.

صحب‌لو، ع.، و غفاری، ا. (۱۴۰۰). بررسی عدالت تربیتی در نظام آموزشی کشور با استفاده از نظریه عدالت راولز. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۳ (۱)، ۵۷-۷۶. <https://ensani.ir/file/download/article/1646824448-9713-25-4.pdf>

غفاری اسمعیلی، س. ع.، حسینی، م.، و قلاوندی، ح. (۱۴۰۱). تحلیلی بر سطح توسعه شاخص‌های آموزشی به‌عنوان عاملی جهت ارزیابی نابرابری‌ها و نیل به عدالت آموزشی پایدار: مطالعه موردی، مناطق آموزش و پرورش استان مازندران. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱۱ (۲۱)، ۳۳-۵۲. <https://doi.org/10.22080/eps.2022.22184.2062>

فرید، د.، و حکم‌آبادی، س. ح. (۱۴۰۰). عدالت، محور حکمرانی اسلامی در گام دوم انقلاب: واکاوی بایدها و واقعیتهای در دولت اسلامی. *دومین کنفرانس بین‌المللی چالش‌ها و راهکارهای نوین در مهندسی صنایع و مدیریت حسابداری*، دامغان. <https://civilica.com/doc/1245065>

قریشی خوراسگانی، م. س.، نظرزاده زارع، م.، و بهرامی، ب. (۱۴۰۰). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران. *مدیریت مدرسه*، ۹ (۱)، ۲۶۲-۲۸۸.

- Mexican-origin adults in California. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(3), 295-313. <https://doi.org/10.2307/2676322>
- Förster, C. E. (Ed.). (2024). *The Power of Assessment in the Classroom: Improving Decisions to Promote Learning*. Springer Nature.
- Ghafari Esmaili, S. A., Hassani, M., & Ghalavandi, H. (2022). An analysis of the development level of educational indicators as a factor for assessing inequalities and achieving sustainable educational justice: A case study, education areas of Mazandaran Province. *Journal of Educational Planning Studies*, 11(21), 33-52. [In Persian]. <https://doi.org/10.22080/eps.2022.22184.2062>
- Ghoraishi khorasgani, M. S., Nazarzadeh Zare, M., & Bahrami, B. (2021). Investigating the situation of educational equity in the public schools in Tehran. *School Administration*, 9(1), 288-262. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25384724.2021.9.1.11.7>
- Goldman, B., & Cropanzano, R. (2015). "Justice" and "fairness" are not the same thing. *Journal of Organizational Behavior*, 36(2), 313-318. <https://doi.org/10.1002/job.1956>
- Hemati, H. (2024). Examining educational justice in the supreme documents of education. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 5(2), 41-62. [In Persian]. https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_3586.html?lang=en
- Jasso, G. (1980). A new theory of distributive justice. *American Sociological Review*, 45(1), 3-32. <https://doi.org/10.2307/2095239>
- Johnson-Lawrence, V., Scott, J. B., & James, S. A. (2020). Education, perceived discrimination and risk for depression in a southern black cohort. *Aging & Mental Health*, 24(11), 1872-1878. <https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1647131>
- Karriker, J. H., Williams, M. L., & Williams, L. J. (2017). Direct and indirect assessments of organizational justice: homogeneity or harmony? *Journal of Organizational Psychology*, 17(3), 52-68. <https://articlegateway.com/journals/index.php/JOP/article/view/1675>
- Karuppan, C. M., & Barari, M. (2010). Perceived discrimination and international students' learning: An empirical investigation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.537013>
- Khattat, M., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., Salehi, K., & Aali, M. (2025). Analyzing the stance of philosophical views on the concept of student voice in the curriculum and extracting its educational implications. *Foundations of Education*, 15(1), 131-160. [In Persian]. <https://doi.org/10.22067/fedu.2025.91048.1390>
- method. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12(37), 31-56. [In Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_254102.html
- Berwise, C. A., & Mena, J. A. (2020). Perceived discrimination and educational attainment for US Black adults: The influence of Black racial identity. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1385-1406. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09587-7>
- Çelik, A. A., Balcioglu, Y. S., & Altındağ, E. (2025). Educational inequality trajectories and SDG4 achievement: A comparative analysis of global trends (2010–2024). *Quality Education for All*, 2(1), 551-576. <https://doi.org/10.1108/QEA-05-2025-0036>
- Chory, R. M., Horan, S. M., & Houser, M. L. (2017). Justice in the higher education classroom: Students' perceptions of unfairness and responses to instructors. *Innovative Higher Education*, 42, 321-336 <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9388-9>
- Cropanzano, R., Fortin, M., & Kirk, J. F. (2015). How do we know when we are treated fairly? Justice rules and fairness judgments. In *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 33; pp. 279-350). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0742-730120150000033010>
- Creswell, J. W. (2019). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage.
- Crosthwaite, P. R., Bailey, D. R., & Meeker, A. (2015). Assessing in-class participation for EFL: Considerations of effectiveness and fairness for different learning styles. *Language Testing in Asia*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0017-1>
- Dalbert, C. (Ed.). (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Springer-Verlag.
- Duplaga, E. A., & Astani, M. (2010). An exploratory study of student perceptions of which classroom policies are fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 9-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00241.x>
- Eslami Harandi, F., Karimi, F., & Nadi, M.A. (2019). Identifying the components of educational justice in Iran's education. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(47), 55-75. [In Persian]. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- Farbod, D., & Hokmabadi, S. H. (2021). Justice as the axis of Islamic governance in the Second Step of the Revolution: An analysis of ideals and realities in the Islamic state. *The Second International Conference on New Challenges and Solutions in Industrial Engineering and Accounting Management*, Damghan, Iran. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1245065/>
- Finch, B. K., Kolody, B., & Vega, W. A. (2000). Perceived discrimination and depression among

- Press.
- Pourfatemi, A., & Momenimahmouei, H. (2019). The relationship between perceived educational justice and awareness of the future of career with academic enthusiasm among the students of a University of Medical Sciences. *JMED*, 13(4), 332-344. [In Persian]. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-859-fa.html>
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29, 119-138. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-0234-x>
- Rao, R. (2008). School quality, educational inequality and economic growth. *International Education Studies*, 1(2), 135-141. <https://doi.org/10.5539/ies.v1n2p135>
- Rasooli, A., DeLuca, C., Rasegh, A., & Fathi, S. (2019). Students' critical incidents of fairness in classroom assessment: An empirical study. *Social Psychology of Education*, 22, 701-722. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09491-9>
- Rasooli, A., Rasegh, A., Zandi, H., & Firoozi, T. (2023). Teachers' conceptions of fairness in classroom assessment: An empirical study. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/365131520>
- Resh, N. (1999). Injustice in schools: Perception of deprivation and classroom composition. *Social Psychology of Education*, 3(1), 103-126. <https://doi.org/10.1023/A:1009675715255>
- Rezaei, M., & Kashi, M. J. G. (2005). Challenges of reproducing state hegemony through school discourse. *Iranian Journal of Sociology*, 6(4), 34-58. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351901.1384.6.4.3.3>
- Rogers, T., & Swanson, M. (2006). *Effective student assessment and evaluation in the classroom: Knowledge and skills and attributes*. Alberta Education Cataloguing in Publication Data.
- Saei, A., Tashvigh, F., & Rezaee, M. (2015). A study of the relationship between family, school, and student cultural apital and the Aacademic achievement of female pre-University students. *Social Sciences*, 22(69), 258-293. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/qjss.2015.1740>
- Sanchez, J. I., & Brock, P. (1996). Outcomes of perceived discrimination among Hispanic employees: is diversity management a luxury or a necessity? *Academy of Management Journal*, 39(3), 704-719. <https://doi.org/10.5465/256660>
- Sohbatlo, A., & Ghafari, A. (2025) An analysis of the educational justice in the educational system of the country using rawls theory of justice. *Journal of Islam and Educational Research*, 13(1), 57-76. [In Persian]. <https://ensani.ir/file/download/article/1646824448-9713->
- Kobs, S., Ehlert, A., Lenkeit, J., Hartmann, A., Spörer, N., & Knigge, M. (2022). The influence of individual and situational factors on teachers' justice ratings of classroom interactions. *Frontiers in Psychology*, 13, 789110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.789110>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438-439. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lynch, J., Fox, S., D'Alton, P., & Gaynor, K. (2021). A systematic review and meta-analysis of the association between perceived injustice and depression. *The Journal of Pain*, 22(6), 643-654. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2020.12.009>
- Malekpour, A., Hasani, M., & Ghalavandi, H. (2025). Designing an educational justice model for the second stage of secondary school with an emphasis on the nationwide exams of the National Organization for Educational Testing for entry into universities and higher education institutions. *Education and Evaluation*, 18(69), 205-236. [In Persian]. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/1211576/FullText>
- Martínez-Abad, F., Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A., & Torrijos-Fincias, P. (2025). Towards a model of educational equity based on social justice in Ibero-American countries. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100548. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100548>
- Mohammadi, R., & Soleimani, A. (2023). A systematic review of educational equity in Iran: Conceptualization, challenges, and indicators. *Journal of Educational Planning Studies*, 12(23), 145-170. [In Persian]. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26091.2220>
- Mohammadi, T., Zahed Babelan, A., Khaleghkhah, A., & Moeinikia, M. (2021). Design and validation of the student voice realization model based on the administrators' perception (With a Mixed Method Approach). *Journal of Research in Educational Systems*, 15(53), 5-22. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.53.1.5>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Nelissen, R., & Zeelenberg, M. (2009). When guilt evokes self-punishment: Evidence for the existence of a Dobby Effect. *Emotion*, 9(1), 118. <https://doi.org/10.1037/a0014540>
- Nora, A., & Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780253>
- Popham, W. J. (2009). *Unlearned lessons: Six stumbling blocks to our schools' success*. Harvard Education

- matters: Relations of perceived discrimination to student mental health. *School Mental Health*, 11, 425-437. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09309-1>
- Wu, Z. (2024). The difference between the concepts of justice, righteousness, fairness, and equality. In *why is social justice possible?* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-97-5380-2_3
- Yaghoubi, A. (2015). Mokhalef-khanihaye danesh-amoozi va gofteman-e madreseh: Motale'e-ye danesh-amoozan-e Ostan-e Gilan [Students' oppositional voices and school discourse: A study of students in Gilan Province]. *Iranian Journal of Social Studies*, 9(4), 139-166. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20083653.1394.9.4.6.5> [In Persian].
- 25-4.pdf
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Fundamental reform document of education*. Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian].
- Torkashvand, S., Keshavarz, S., Salehi, A., & Mirzamohammadi, M. (2018). Presenting a theoretical model of educational justice in the formal and public education system based on the epistemological principles of Farabi justice. *Applied Issues in Islamic Education*, 3(4), 7-34. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25883151.1397.3.4.1.4>
- Weeks, M. R., & Sullivan, A. L. (2019). Discrimination