

Iranian Undergraduate Students' Emotional and Behavioral Reactions to Language Teachers' Injustice

Kiyana Zhaleh¹ , and Masoomeh Estaji² 

1. *Corresponding Author*, Department of General Education Courses, Gorgan University of Agricultural Sciences and Natural Resources, Gorgan, Iran. E-mail: zhaleh@gau.ac.ir
2. Department of English Language and Literature, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: estaji@atu.ac.ir

ABSTRACT

Guided by organizational justice theory and emotional response theory, this study aimed to investigate students' emotional and behavioral reactions to teacher injustice in an unexplored context, i.e., English as a foreign language (EFL) instruction. Using a phenomenological design, the researchers collected data from a heterogeneous sample of 55 undergraduates majoring in English-related fields in Iran via a free-response questionnaire. Analysis of qualitative data in MAXQDA using an inductive approach to thematic analysis identified two themes: (1) Emotional Reactions and (2) Behavioral Reactions to classroom injustice. In particular, experienced injustice evoked students' negative affect, reflected in their undermined psychological self-image (e.g., feeling worthless, weak), undesirable internal feelings (e.g., feeling hopeless, frustrated, anxious), disappointment with how the teacher treated them interpersonally (e.g., feeling discouraged, disregarded, embarrassed), and negative attitudes toward the subject, teacher, and educational system. Furthermore, teacher injustice was powerful enough to influence students' academic conduct as they demonstrated a range of passive (e.g., silence, acceptance, inaction), debilitating (e.g., complaining, demotivation, talking angrily), and facilitative behaviors (e.g., defending one's rights, behaving respectfully). Findings of this study imply that, as a core professional trait, justice should permeate all aspects of a teacher's demeanor, as its absence diminishes the affective and social climate of the classroom. Thus, it is necessary that educational administrators establish a system for monitoring teachers' inconsistent grading, favoritism, and bias, aiming for professional development rather than punitive control. As a result, regular teacher-training courses can be held for teachers who fail to follow the justice principles set by the educational institution.

Keywords: emotional response theory, English teaching, negative affect, behavioral reactions, teacher injustice

Cite this Article: Zhaleh, K., & Estaji, M. (2026). Iranian Undergraduate Students' Emotional and Behavioral Reactions to Language Teachers' Injustice. *Educational Psychology*, 22(81), 89-119. <https://doi.org/10.22054/jep.2026.89294.4299>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2026.89294.4299>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The significance of justice has turned it into a primary focus of inquiry in educational research (Rasooli & DeLuca, 2024). Organizational justice theory defines justice as a multidimensional construct, encompassing distributive, procedural, and interactional justice elements (Cropanzano et al., 2015). This justice typology was reformulated as classroom justice in education (Chory, 2007; Chory-Assad & Paulsel, 2004). Accordingly, justice was defined as how fairly students perceived their instructor to treat them when distributing instructional outcomes and resources, enacting classroom policies and procedures, conveying information, and building interpersonal relationships with students (Chory, 2023). When the instructor fails to uphold the relevant justice principles within these classroom domains, the instructor is judged to treat students unfairly (Estaji & Zhaleh, 2022a; Estaji et al., 2026).

Teacher instructional communication behaviors (e.g., classroom justice) trigger students' emotional reactions, which, in turn, affect a wide range of students' behavioral responses (Horan et al., 2010). In particular, if teacher behavior is judged as negative, it can elicit negative emotional experiences (e.g., sadness, anxiety) and avoidance behaviors (e.g., aggression, hostility, disengagement) (Chory et al., 2017). While empirical findings support this model in educational social psychology (Chory et al., 2014, 2017; Horan et al., 2010, 2012), such evidence is lacking in the teacher-student psychology literature in L2 education. Addressing this gap is essential because the importance of enacting justice in language classrooms exceeds that in other subject areas (Estaji & Zhaleh, 2021), as language learning and teaching are fundamentally rooted in communication and relational dynamics (Mercer & Dörnyei, 2020).

Therefore, this study endeavored to explore the culturally grounded experiences of a group of Iranian university students regarding their emotional and behavioral responses to perceived injustice in EFL classrooms.

Research Question(s)

1. What emotional responses do Iranian students show in the face of teacher injustice in university EFL classes?
2. What behavioral responses do Iranian students show in the face of teacher injustice in university EFL classes?

Literature Review

2.1 Classroom Justice and Injustice

Distributive classroom justice explains students' perceptions of teacher fairness across various classroom allocation decisions. Procedural classroom justice refers to students' assessment of the fairness of the procedures and policies the teacher employs to allocate resources (Chory-Assad & Paulsel, 2004). Interactional classroom justice, which characterizes the social nature of justice, concerns the teacher's interpersonal treatment of students when implementing classroom procedures (Kazemi, 2016). Organizational justice theory specifies the consequences of (in)justice by highlighting that people's evaluation of justice might trigger different negative or positive behavioral and attitudinal responses (Rasooli & DeLuca, 2024).

2.2 Emotional and Behavioral Reactions to Classroom Injustice

Previous studies have reported that students' experience of teacher injustice elicits negative affect that encompasses a wide range of emotional and behavioral reactions. For instance, Rasooli and colleagues' studies revealed the emotional reactions reported by Iranian university students to unfairness within the Iranian higher education system, including feeling fatigued, bored, frustrated, pressured, offended, discouraged, disappointed, embarrassed, and stressed. Moreover, they reported less favorable attitudes toward the teacher and university system (Bazvand & Rasooli, 2022; Rasooli, DeLuca et al., 2019). Eltahir et al.'s (2023) phenomenological study of university students in Spain, Lithuania, and Malaysia demonstrated that participants felt uncomfortable and nervous, disliked exams, and were upset, dissatisfied, and frustrated as a result of experiencing unfairness in online assessments. Ultimately, a qualitative inquiry into students' perceptions of unfairness in university settings in Germany found that students felt annoyed, frustrated, angry, insecure, surprised, and helpless when faced with unfairness (Herr et al., 2024).

Research has shown that negative affect stemming from experiences of teacher injustice can affect students' behaviors. In reviewing the literature, these behaviors are organized into three categories (i.e., passive, facilitative, and debilitating behaviors) and reported accordingly in previous studies.

Examples of facilitative behavioral reactions found in previous studies are students' promising to study harder for the upcoming exam (Horan et al., 2010), gathering evidence to substantiate one's innocence, attempting to

claim one's rightness, empathizing with those students who experienced injustice (Tarhan, 2018), trying to act fairly in the future as a teacher (Gurdogan-Bayir et al., 2021), supporting and sharing notes and assignments with each other, and establishing peer solidarity and community (Laeque & Ali, 2024).

Moreover, perceived or experienced injustice was found to induce students' aggressive and unethical behaviors like hostility toward the teacher and peers (Gurdogan-Bayir et al., 2021; Horan et al., 2010), conflict with and antipathy toward peers (Gurdogan-Bayir et al., 2021), undesirable, value-destroying, and non-cooperative classroom conduct, group cheating (Laeque & Ali, 2024), and educational cheating (Golparvar, 2015). Previously, scholars have reported that in response to injustice, students across cultures tended to adopt passive behaviors of complying, leaving the situation (Horan et al., 2010), not arguing with teachers (Bempechat et al., 2013), becoming more introverted (Gurdogan-Bayir et al., 2021), and not bringing unfairness up (Rasooli, Rasegh et al., 2023).

Methodology

Participants in this study were 55 undergraduate students selected through heterogeneous sampling, aiming to intentionally target a sample with varied demographic characteristics to increase the transferability of the qualitative findings (Creswell & Poth, 2018).

A free-response questionnaire with two descriptive prompts allowed the participants to narrate their lived experiences of classroom injustice and their emotional and behavioral responses in a written format. The narrative data of this study were analyzed using MAXQDA software. An inductive approach to thematic analysis was adopted (Terry et al., 2017).

Results

The emotions most recurrently mentioned by the students in response to injustice were sadness and anger. Some of their reported emotions also reflected feelings of self-doubt and inadequacy due to experiencing injustice, such as feeling worthless and inadequate. Their accounts also implied their dissatisfaction with how the teacher interpersonally treated them and their dissatisfaction with the teacher. Regarding their behavioral reactions to injustice, the students reported actions such as informing authorities, leaving the class, and showing a negative reaction. Nevertheless, they also mentioned using passive behaviors (e.g., silence) and strategic communication efforts to

resolve, decrease, or manage the experienced injustice, such as behaving respectfully and requesting reconsideration. It should be noted that, in this study, debilitative behaviors were twice as frequent as facilitative ones, suggesting that teacher injustice had a substantial negative effect on many participants' emotions and behavior.

Conclusion

In light of the present study findings, the content and curriculum of teacher education programs should be improved to include explicit instruction on how to enact justice in the classroom. Such instruction can be provided in stages. First, teacher educators should provide teachers with adequate theoretical knowledge of classroom justice and its violation. Second, they should present empirical evidence to the teachers, showing them what student behavioral and emotional responses follow the experience/perception of (in)justice. Third, teacher educators should train teachers in practical strategies for preventing injustice in the classroom and promoting justice in their treatment of students. Next, they should ask teachers to incorporate what they have learned during the program into their actual practice, followed by discussion sessions in which teachers can reflect on their classroom justice practices, share their opinions, and receive feedback from each other and the teacher educator.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

This study was conducted in accordance with the ethical guidelines for research involving human participants in Iran, as well as the principles of the Declaration of Helsinki (1964) and its later amendments. Participation was voluntary, and informed consent was obtained from all participants prior to the distribution of the questionnaires. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and other forms of misconduct.

Author Contributions

Conceptualization, K.Z. and M.E.; methodology, K.Z. and M.E.; formal analysis, K.Z.; investigation, K.Z.; review and editing of the data analysis, M.E.; visualization, K.Z.; data curation, K.Z.; writing—original draft preparation, K.Z.; writing—review and editing, M.E.; supervision and project administration, M.E. and K.Z.

All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Data Availability Statement

Data are available on reasonable request from the authors.

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

During the preparation of this work, the authors used ChatGPT in order to improve the language of the text. After using this tool, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the work.

Conflict of Interest

“The authors declare no conflict of interest.”

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study. Likewise, the authors would like to thank anonymous reviewers for their invaluable suggestions in the manuscript revision.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانشجویان ایرانی کارشناسی به بی‌عدالتی
مدرسان زبانکیانا ژاله^۱، و معصومه استاجی^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه دروس عمومی، دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان، گرگان، ایران. رایانامه:

zhaleh@gau.ac.ir

۲. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: estaji@atu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با تکیه بر نظریه‌های عدالت سازمانی و پاسخ هیجانی، به بررسی واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانشجویان به بی‌عدالتی مدرسان در بافت کاوش نشده آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد. با رویکرد پدیدارشناسی، پژوهشگران داده‌ها را از نمونه‌ای ناهمگن شامل ۵۵ دانشجوی کارشناسی رشته زبان انگلیسی در ایران، از طریق پرسشنامه‌ی پاسخ آزاد گردآوری کردند. تحلیل داده‌های کیفی در نرم‌افزار مکس کیودا با رویکرد استقرایی در تحلیل مضمونی، به شناسایی دو مضمون منجر شد: ۱) واکنش‌های هیجانی ۲) واکنش‌های رفتاری به بی‌عدالتی کلاسی. آنچه هیجانات منفی دانشجویان را برانگیخت، تجربه‌ی بی‌عدالتی بود؛ تجربه‌ای که بازتابی از تصویر روانی تضعیف‌شده آنها از خود (بی‌ارزشی، ضعف)، احساسات درونی نامطلوب (ناامیدی، سرخوردگی، اضطراب)، ناامیدی از نحوه برخورد مدرس با آنها در روابط بین‌فردی (دل‌سردی، بی‌اعتنایی، خجالت) و نیز دیدگاه منفی نسبت به درس، مدرس و نظام آموزشی بود. بعلاوه، بی‌عدالتی مدرس به اندازه کافی تأثیرگذار بود که رفتار تحصیلی دانش‌آموزان را تحت الشعاع قرار دهد، به‌طوری‌که آنها طیف وسیعی از رفتارهای منفعلانه (سکوت، پذیرش، بی‌عملی)، تضعیف‌کننده (شکایت، بی‌انگیزگی، صحبت کردن با عصبانیت) و تسهیل‌کننده (دفاع از حقوق خود، رفتار محترمانه) نشان دادند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که عدالت، به‌عنوان یک ویژگی حرفه‌ای بنیادین، باید تمامی ابعاد رفتار مدرس را در برگیرد؛ چراکه فقدان آن، جو عاطفی و اجتماعی کلاس درس را تضعیف می‌کند. ازاین‌رو، ضروری است که مدیران آموزشی، نظامی منسجم برای پایش نمره‌دهی ناپایدار، جانب‌داری و سوگیری مدرسان ایجاد کنند که هدف آن توسعه ی حرفه‌ای باشد نه کنترل تنبیهی. درنتیجه، می‌توان برای مدرسانی که در پایبندی به اصول عدالت تعیین‌شده از سوی نهاد آموزشی ناکام می‌مانند، دوره‌های منظم آموزش مدرسان برگزار کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، بی‌عدالتی مدرس، نظریه پاسخ هیجانی، واکنش‌های رفتاری، هیجانات منفی

استناد به این مقاله: ژاله، کیانا، و استاجی، معصومه. (۱۴۰۵). واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانشجویان ایرانی کارشناسی

به بی‌عدالتی مدرسان زبان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۲(۸۱)، ۸۹-۱۱۹.<https://doi.org/10.22054/jep.2026.89294.4299>

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

عدالت که یکی از پایه‌های اساسی نظام نهادی است، می‌تواند پیامدهای متعددی در سطوح اجتماعی، سازمانی و فردی داشته باشد (Kazemi & Törnblom, 2008). اهمیت عدالت سبب شده است که این مفهوم به موضوع اصلی پژوهش در بسیاری از حوزه‌ها تبدیل شود (Rasooli & DeLuca, 2024). برای نمونه، روان‌شناسان اجتماعی، عدالت را پدیده‌ای ذهنی می‌دانند که می‌تواند در جریان تعاملات اجتماعی اجرا یا نقض شود (Kazemi & Törnblom, 2008). آنچه برای این پژوهشگران اهمیت دارد، نحوه‌ی شکل‌گیری ادراک افراد از عدالت یا بی‌عدالتی و چگونگی تأثیر این ادراک بر پیامدهای رفتاری، هیجانی و شناختی است (Rasooli & DeLuca, 2024). این دیدگاه در نظریه عدالت سازمانی^۱ بازتاب یافته است؛ نظریه‌ای که به تلقی فرد از عادلانه یا ناعادلانه بودن رفتار بستگی دارد و بر اساس همان ادراک، واکنش نشان می‌دهد (Cropanzano et al., 2015). این نظریه، عدالت سازمانی را به‌عنوان یک سازه‌ی چندبعدی تعریف می‌کند که شامل سه مؤلفه‌ی اصلی است: عدالت توزیعی^۲، عدالت رویه‌ای^۳، و عدالت تعاملی^۴ (Cropanzano et al., 2015).

این نوع گونه‌شناسی عدالت با توجه به اهمیت آن در بستر آموزشی، به‌عنوان «عدالت کلاس»^۵ در حوزه آموزش اقتباس و بازتعریف شده است (Chory, 2007; Chory-Assad & Paulsel, 2004). عدالت بر این اساس به معنای میزان عادلانه بودن رفتار مدرس از منظر دانشجویان در حین توزیع نتایج و منابع آموزشی، اجرای سیاست‌ها و فرایندهای کلاسی، انتقال اطلاعات و ایجاد روابط بین‌فردی با دانشجویان تعریف شد (Chory, 2023). هنگامی که استاد در رعایت اصول عدالت مرتبط در این حوزه‌های کلاسی کوتاهی می‌کند، از دید دانشجویان، رفتار وی ناعادلانه تلقی می‌شود (Estaji & Zhaleh, 2022a; Estaji et al., 2026).

-
1. organizational justice theory
 2. distributive justice
 3. procedural justice
 4. interactional justice
 5. classroom justice

باید توجه داشت که تجربه‌های هیجانی دانشجویان در کلاس، تا حد زیادی برآمده از ادراک آنان نسبت به عدالت یا بی‌عدالتی در رفتار مدرس است (Rasooli, DeLuca et al., 2019; Zhaleh & Estaji, 2025). یکی از چارچوب‌های نظری مورد استفاده برای توضیح این رابطه، «نظریه پاسخ هیجانی» است (Mottet et al., 2006). مطابق این نظریه، رفتارهای ارتباطی آموزشی مدرس، از جمله رعایت عدالت در کلاس، موجب برانگیختگی واکنش‌های هیجانی دانشجویان می‌شود و این واکنش‌ها متعاقباً بر مجموعه گسترده‌ای از واکنش‌های رفتاری آنان اثرگذار است (Horan et al., 2010). به خصوص، اگر رفتار مدرس منفی ارزیابی شود، می‌تواند تجربه‌های هیجانی نامطلوب (مانند غم و اضطراب) و رفتارهای اجتنابی (مانند پرخاشگری، خصومت، عدم مشارکت؛ Chory et al., 2017) را ایجاد کند. مطابق این نظریه، نقض عدالت ادراک شده در کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی را می‌توان نوعی عمل ارتباطی منفی از سوی مدرس دانست که پیامد آن بروز واکنش‌های هیجانی و رفتاری نامطلوب دانشجویان نسبت به فرایند آموزش است. مدل فرضی ما در شکل ۱ نشان داده شده است.

شکل ۱. رابطه فرضی بین نقض عدالت توسط مدرس و واکنش‌های متعاقب دانشجویان



اگرچه شواهد تجربی، این مدل را در روان‌شناسی اجتماعی آموزشی (Chory et al., 2013, 2012, 2017; Horan et al., 2010, 2012) پشتیبانی می‌کنند، اما در ادبیات مربوط به روابط مدرس-دانشجو در حوزه آموزش زبان دوم چنین شواهدی وجود ندارد. پرداختن به این خلأ ضروری است، چراکه اهمیت اجرای عدالت در کلاس‌های زبان حتی از کلاس‌های سایر دروس نیز فراتر می‌رود (Estaji et al., 2026; Estaji & Zhaleh, 2021)، زیرا یادگیری و آموزش زبان اساساً در ارتباطات و پویایی روابط ریشه دارد (Mercer & Dörnyei, 2020). بر اساس نظر Lankiewicz (2014)، مدرسان زبان می‌توانند از طریق رفتارهای ارتباطی مؤثر – مانند رعایت عدالت کلاسی –

لحن هیجانی کلاس را تنظیم کنند، روابط میان دانشجویان را تقویت نمایند و فضایی مثبت در کلاس ایجاد کنند. رفتارهای ارتباطی می‌تواند تأثیر ویژه‌ای بر مشارکت فعال دانشجویان در کلاس داشته باشد (غفاری مجلب و صفدری، ۱۴۰۲).

یکی از خلأهایی که پژوهش ما می‌کوشد به آن پاسخ دهد، نظریه پاسخ هیجانی (Mottet et al., 2006) است. این نظریه، همچون بسیاری از نظریه‌های دیگر در حوزه ارتباطات آموزشی، به دلیل محدود بودن بررسی‌هایش به کلاس‌های درس ایالات متحده، مورد انتقاد قرار گرفته است (Frisby et al., 2022)؛ بنابراین، بررسی امکان به کارگیری این نظریه در بسترهای آموزشی غیر غربی ضروری است، زیرا برداشت‌ها از فرایندهای تدریس و یادگیری، تحت تأثیر فرهنگ ملی قرار می‌گیرند (Kragh & Bislev, 2005).

مسئله اصلی این پژوهش در نبود شواهد تجربی در بافت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، به ویژه در ایران، درباره نحوه ادراک دانشجویان از بی‌عدالتی مدرس و پیامدهای هیجانی و رفتاری آن است. بر این اساس، مطالعه حاضر می‌کوشد واکنش‌های هیجانی و رفتاری گروهی از دانشجویان ایرانی را در رابطه با تجربه‌های زیسته‌ی آنان از پدیده‌ی بی‌عدالتی مدرس در کلاس‌های زبان انگلیسی دانشگاه بررسی کند. دو پرسش پژوهشی کیفی این مطالعه عبارت‌اند از:

۱. دانشجویان کارشناسی ایرانی در مواجهه با بی‌عدالتی مدرس در کلاس‌های زبان انگلیسی دانشگاه چه واکنش‌های هیجانی از خود نشان می‌دهند؟
۲. دانشجویان کارشناسی ایرانی در مواجهه با بی‌عدالتی مدرس در کلاس‌های زبان انگلیسی دانشگاه چه واکنش‌های رفتاری از خود نشان می‌دهند؟

پیشینه پژوهش

عدالت و بی‌عدالتی در کلاس درس

عدالت کلاس درس که از نظریه عدالت سازمانی و دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی سرچشمه می‌گیرد، به ارزیابی‌های ذهنی دانشجویان از انصاف در سه حوزه توزیع، رویه‌ها و تعاملات کلاس درس اطلاق می‌شود (Kazemi, 2016). بر این اساس، عدالت توزیعی در کلاس به معنای ادراک دانشجویان از میزان انصاف مدرس در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تخصیص منابع و فرصت‌ها،

از جمله یاری، نمره، و توجه در محیط آموزشی است. دانشجویان برای قضاوت در مورد عدالت، معمولاً به سه اصل برابری، انصاف و نیاز استناد می‌کنند (Estaji et al., 2026).

عدالت رویه‌ای در کلاس، به ارزیابی دانشجویان از میزان انصاف در فرایندها و سیاست‌هایی اشاره دارد که مدرس برای تخصیص منابع به کار می‌گیرد (Chory-Assad & Paulsel, 2004). برای اجرای منصفانه‌ی سیاست‌ها و رویه‌های کلاسی، مدرسان موظف‌اند هشت قاعده‌ی عدالت شامل مهار سوگیری، امکان اصلاح‌پذیری، شفافیت، اخلاق‌مداری، انسجام، حق اظهارنظر، دقت و معقول‌بودن را رعایت کنند (Rasooli, Zandi et al., 2019). پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانشجویان زمانی مدرس را از حیث رویه‌ای ناعادلانه ارزیابی می‌کنند که وی یکی یا چند مورد از این اصول عدالت را نقض کرده باشد (Chory et al., 2022).

عدالت تعاملی در کلاس درس، که بر ماهیت اجتماعی عدالت تأکید دارد، به رفتار بین‌فردی مدرس با دانشجویان در جریان اجرای رویه‌های آموزشی اشاره می‌کند (Kazemi, 2016). این بُعد شامل دو مؤلفه است: نخست، عدالت اطلاعاتی که بر سه قاعده‌ی صداقت، کفایت و به‌موقع‌بودن استوار است. دوم، عدالت بین‌فردی که مبتنی بر اصول شایستگی، احترام و مراقبت است (Rasooli, DeLuca et al., 2019). اگر مدرس این اصول را نقض کند، رفتار او ناعادلانه تلقی خواهد شد. در مجموع، دانشجویان با ترکیب ارزیابی‌های خود از انصاف یا بی‌انصافی در ابعاد توزیعی، تعاملی و رویه‌ای، به یک قضاوت کلی درباره‌ی عدالت یا بی‌عدالتی در کلاس، در بستر آموزشی خاص، دست می‌یابند (Zhaleh & Estaji, 2025).

نظریه‌ی عدالت سازمانی، علاوه بر تبیین سه بُعد عدالت، پیامدهای عدالت و بی‌عدالتی را نیز بررسی می‌کند و بر این نکته تأکید می‌کند که ارزیابی افراد از عدالت می‌تواند به بروز واکنش‌های رفتاری و نگرشی مثبت یا منفی منجر شود (Rasooli & DeLuca, 2024). این نظریه در کنار نظریه‌ی پاسخ هیجانی (Mottet et al., 2006) قادر است چگونگی برانگیختگی واکنش‌های هیجانی و رفتاری را از طریق رفتارهای ارتباطی مدرس (مانند عدالت کلاسی) توضیح دهد و مجموعه‌ای از شواهد پژوهشی در حوزه‌ی آموزش را درباره‌ی پیوند میان عدالت یا بی‌عدالتی ادراک‌شده یا تجربه‌شده در کلاس و پیامدهای متنوع برای دانشجویان، توضیح دهد. در ادامه، این یافته‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

واکنش‌های هیجانی به بی‌عدالتی در کلاس

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تجربه‌ی بی‌عدالتی از سوی مدرس، دامنه‌ای از واکنش‌های هیجانی را در برمی‌گیرد. برای نمونه، مطالعات Horan و همکاران (2010) و Chory و همکاران (2017) درباره‌ی دانشجویان مقطع کارشناسی در ایالات متحده نشان داد که آنان در پی تجربه‌ی بی‌عدالتی مدرس، احساساتی نظیر ناراحتی، آزرده‌گی، عصبانیت، درد، ناامیدی، ناتوانی، بی‌ارزشی، تحقیر، استرس، احساس تعرض، فریب، خجالت، خیانت، همدلی و انزجار را تجربه کرده‌اند. مصاحبه با گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی در مسکو نیز نشان داد که تجربه‌ی بی‌عدالتی از سوی مدرس باعث تضعیف روحیه، عصبانیت، سردرگمی، خیانت، یأس، رنجش، پریشانی و درماندگی در آنان می‌شود؛ احساساتی که در نهایت به کاهش نگرش مثبت نسبت به درس و نارضایتی از مدرس می‌انجامد (Bempechat et al., 2013). در مطالعه‌ای دیگر در دانشگاه در لیتوانی، دانشجویان تعارض‌هایی را گزارش کردند که بازتاب‌دهنده‌ی بی‌عدالتی‌های رویه‌ای، تعاملی و توزیعی استادان‌شان بود. آن‌ها توضیح دادند که تجربه‌ی دردناک بی‌عدالتی، منجر به بروز واکنش‌های عاطفی ناخوشایندی مانند احساس قربانی شدن در نمره‌دهی ناعادلانه، ناامیدی و استرس شده است (Čiuladienė & Račelytė, 2016).

همچنین، تحلیل کیفی Tarhan (2018) بر گزارش‌های دانش‌آموزان دبیرستانی در ترکیه نشان داد که آن‌ها پس از مواجهه با بی‌عدالتی، طیفی از واکنش‌های هیجانی منفی را از خود بروز داده‌اند. بی‌عدالتی مدرس، دانش‌آموزان را در معرض بروز احساساتی چون رنجش، نارضایتی، طردشدگی، غم، خشم، کینه، نومیدی، فشار روانی، بی‌توجهی و شوک قرار داد. این دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که تلاش‌هایشان بی‌اثر است و عدالت در محیط آموزش وجود ندارد. همچنین، تجربه‌ی بی‌عدالتی، ادراک خود آنان را تضعیف کرد و موجب شد احساس کنند بازنده، بی‌اهمیت، شرم‌زده، محدود، گناهکار، مردد، ضعیف و ناتوان هستند. در مطالعه‌ای دیگر در ترکیه، Gurdogan-Bayir et al. (2021) مدرسان را مورد پرسش قرار دادند تا از طریق روایت‌ها، مصاحبه‌ها و تصاویر، مفهوم عدالت و بی‌عدالتی در آموزش را شرح دهند. نتایج نشان داد که در محیط‌های آموزشی مبتنی بر بی‌عدالتی، نگرش منفی نسبت به مدرسه و همچنین احساسات شکست، شورش، خشم، طمع و پیش‌داوری در دانش‌آموزان پدیدار می‌شود.

پژوهش‌های رسولی و همکاران نشان دادند که واکنش‌های هیجانی دانشجویان دانشگاه‌های ایران به بی‌عدالتی در نظام آموزش عالی شامل احساس خستگی، کسالت، ناامیدی، فشار روانی، آزرده‌گی، دلسردی، شرم و استرس بود. همچنین، کاهش نگرش مثبت نسبت به مدرس و نظام دانشگاهی نیز گزارش شده است (Bazvand & Rasooli, 2022; Rasooli, DeLuca et al., 2019). مطالعه پدیدارشناسی Eltahir و همکاران (2023) درباره‌ی دانشجویان دانشگاه‌های اسپانیا، لیتوانی و مالزی نشان داد که در پی تجربه‌ی بی‌عدالتی در ارزیابی‌های آنلاین، آن‌ها احساس ناخوشایند، اضطراب، تنفر از امتحان، ناراحتی، نارضایتی و ناامیدی داشتند. نهایتاً، پژوهش کیفی دیگری درباره‌ی ادراک دانشجویان از بی‌عدالتی در محیط‌های دانشگاهی آلمان نشان داد که مواجهه با بی‌عدالتی، احساساتی همچون آزرده‌گی، ناامیدی، خشم، ناامنی، شگفتی و ناتوانی را در آنان برمی‌انگیزد (Herr et al., 2024).

واکنش‌های رفتاری به بی‌عدالتی کلاس درس

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که احساسات منفی برانگیخته‌شده در پی تجربه بی‌عدالتی از سوی مدرس، می‌تواند به‌طور مستقیم بر رفتارهای دانشجویان تأثیر بگذارد. در مرور ادبیات حاضر، این رفتارها در سه دسته کلی رفتارهای منفعل، رفتارهای تسهیل‌کننده و رفتارهای تضعیف‌کننده سازمان‌دهی شده و مطالعات پیشین نیز بر همین اساس گزارش شده‌اند. ابتدا، پاسخ‌های رفتاری تسهیل‌کننده به بی‌عدالتی در کلاس درس، به‌عنوان راهبردها و تلاش‌های ارتباطی سازگار و سازنده تعریف می‌شوند که با هدف حل، کاهش یا مدیریت بی‌عدالتی تجربه‌شده و نیز بهبود وضعیت موجود صورت می‌گیرند. نمونه‌هایی از این واکنش‌های رفتاری، در مطالعات پیشین گزارش شده‌اند. در پژوهش Horan et al. (2010) گزارش شد که بی‌عدالتی می‌تواند موجب تعهد دانشجویان برای مطالعه بیشتر جهت آمادگی برای امتحان آینده شود. Tarhan (2018) یافت که بی‌عدالتی باعث شد دانش‌آموزان به جمع‌آوری شواهد برای اثبات بی‌گناهی خود، تلاش برای ادعای حقانیت، و همدلی با آن دسته از دانشجویانی که بی‌عدالتی را تجربه کرده‌اند، بپردازند. در مطالعه Gurdogan-Bayir et al. (2021) نشان داده شد که دانش‌آموزانی که خود بی‌عدالتی را تجربه کرده بودند می‌خواستند که در آینده به‌عنوان مدرس رفتار منصفانه‌ای داشته باشند. (Laeque & Ali (2024) نیز یافتند

که حمایت از همتایان، به اشتراک‌گذاری یادداشت‌ها و تکالیف خود با یکدیگر که موجب ایجاد همبستگی در جامعه همتا می‌شد از واکنش‌های مثبت دانشجویان به تجربه بی‌عدالتی بود. در مقابل، پاسخ‌های رفتاری تضعیف‌کننده به بی‌عدالتی در کلاس، به واکنش‌های ناسازگارانه‌ای گفته می‌شود که مانع فرایند انطباق می‌شوند و به جای تسهیل آن، از سازگاری جلوگیری می‌کنند. این رفتارها معمولاً احساسات نامطلوب را تشدید کرده، مشکلات جدیدی پدید می‌آورند و رابطه‌ی میان مدرس و دانشجو را تضعیف می‌کنند. برای پشتیبانی از این استدلال، در مطالعات Bempechat et al. (2013); Eltahir et al. (2023); Gurdogan-Bayir et al. (2021); Horan et al. (2010); Laeeque & Ali (2024) یافته شد که رفتارهای کناره‌گیری دانشجویان شامل مواردی مانند توقف تلاش، ترک کلاس، بی‌میلی به ادامه‌ی حضور در فرایند آموزش، فاصله‌گیری از محیط آموزشی، تمایل به پایان سریع تحصیل، کاهش انگیزه برای انجام تکالیف، قطع مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و خودداری از کمک به هم‌کلاسی‌ها برای بهبود نمره‌ها بود.

افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بی‌عدالتی ادراک‌شده یا تجربه‌شده می‌تواند به بروز رفتارهای پرخاشگرانه و غیراخلاقی در میان دانشجویان؛ مانند خصومت نسبت به مدرس و همسالان (Gurdogan-Bayir et al., 2021; Horan et al., 2010)، تعارض و دشمنی با همسالان (Gurdogan-Bayir et al., 2021)، رفتارهای نامطلوب، ارزش‌زدایانه و غیرهمکارانه در کلاس، تقلب گروهی (Laeque & Ali, 2024) و تقلب آموزشی بینجامد (گل‌پرور، ۲۰۱۵). به‌طور مشابه، برخی دانشجویان تمایل داشتند بی‌عدالتی مدرس را از طریق روش‌های مختلفی آشکار کنند؛ از جمله اعتراض به مدرس، مدرس دیگر یا رئیس دپارتمان، ارزیابی‌های آموزشی، خانواده و دوستان؛ شکایت رسمی از طریق نامه یا درخواست به رئیس دپارتمان، مدیر گروه یا مدرس؛ و درنهایت، گزارش تخلفات یا سوءرفتارها به مراجع مربوط (Horan et al., 2010; Herr et al., 2024; Tarhan, 2018).

درنهایت، آخرین دسته از واکنش‌ها به بی‌عدالتی در کلاس را رفتارهای منفعل تعریف می‌کنیم. این رفتارها آشکار نیستند (Laeque & Ali, 2024). به عبارت دیگر، فرد معمولاً وضعیت موجود را همان‌گونه که هست می‌پذیرد و تلاش نمی‌کند تغییری ایجاد کند. پژوهشگران گزارش کرده‌اند که در واکنش به بی‌عدالتی، دانشجویان در فرهنگ‌های گوناگون اغلب رفتارهایی منفعلانه از خود

نشان می‌دهند؛ از جمله اطاعت، ترک وضعیت (Horan et al., 2010)، تحمل و پذیرش بی‌عدالتی (Eltahir et al., 2023)، بحث نکردن با مدرس (Bempechat et al., 2013)، سکوت (Bazvand & Rasooli, 2022)، انجام ندادن هیچ کاری، واکنش نشان ندادن (Tarhan, 2018)، بی‌عملی (Rasooli, DeLuca et al., 2019)، منزوی تر شدن (Gurdogan-Bayir et al., 2021)، خودداری از انتقاد (Bazvand & Rasooli, 2022) و مطرح نکردن موضوع بی‌عدالتی (Rasooli, Rasegh et al., 2023).

روش

در طراحی این مطالعه کیفی، از رویکرد پدیدارشناختی استفاده شد؛ رویکردی که می‌کوشد نحوه‌ی تجربه‌ی گروهی از مشارکت‌کنندگان از یک پدیده را آشکار کند (Moustakas, 1994). شرکت‌کنندگان در این مطالعه، ۵۵ دانشجوی مقطع کارشناسی بودند که از طریق نمونه‌گیری ناهمگن انتخاب شدند. هدف از این روش، گزینش آگاهانه‌ی نمونه‌ای با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متنوع برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های کیفی بود (Creswell & Poth, 2018). افزون بر این، پژوهشگران با انتخاب نمونه‌ای نسبتاً بزرگ کوشیدند به اشباع داده‌ها دست یابند و به‌طور دقیق‌تر، هم‌پوشانی کدها و الگوهای پایدار را بر اساس روایت‌های مشارکت‌کنندگان از بی‌عدالتی آشکار کنند (Creswell & Poth, 2018). جدول ۱ داده‌های مربوط به ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان

تعداد	ویژگی
۱۵	جنسیت مرد
۴۰	زن
۱۸	رشته تحصیلی زبان و ادبیات انگلیسی
۳۵	آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی
۱	ترجمه انگلیسی
۱	مشخص نشده

تعداد	ویژگی
۲	مبتدی
۳	پیش متوسط
۱۸	متوسط
۱۹	بالاتر از متوسط
۱۳	پیشرفته
۱۰	کمتر از ۲۰ سال
۴۳	۲۰-۲۴ سال
۱	۲۵-۲۹ سال
۱	۳۰-۳۴ سال

سه ابزار جمع‌آوری داده در این مطالعه از طریق فرم‌های آنلاین گوگل و با استفاده از پیام‌رسان‌های واتساپ و تلگرام در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. نخستین ابزار، فرم رضایت آگاهانه بود که شرکت‌کنندگان می‌بایست پیش از دسترسی به دو ابزار دیگر آن را تکمیل کنند. در این بخش، توضیحاتی ارائه شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند با مواردی همچون هدف مطالعه، حقوق خود، داوطلبانه بودن همکاری و تضمین پژوهشگران برای محرمانه ماندن داده‌های جمع‌آوری شده و گزارش آن‌ها به صورت ناشناس، آشنا شوند.

دومین ابزار با هدف گردآوری اطلاعات زمینه‌ای اساسی از شرکت‌کنندگان طراحی شد، از جمله رشته تحصیلی، سن و جنسیت. ابزار نهایی، پرسشنامه‌ای با پاسخ آزاد شامل دو دستور توصیفی بود که به شرکت‌کنندگان امکان می‌داد تجربیات زیسته خود از بی‌عدالتی در کلاس درس و واکنش‌های هیجانی و رفتاری‌شان را به صورت مکتوب روایت کنند. بر اساس پیشنهاد (2006) Braun and Clarke، پرسشنامه‌های با پاسخ آزاد می‌توانند به پژوهشگران کیفی کمک کنند تا روایت‌های عمیق و جامع از شرکت‌کنندگان خود به دست آورند. دو دستور پرسشنامه به شرح زیر است:

- می‌توانید توضیح دهید هنگامی که در کلاس معلم به شما بی‌عدالتی می‌کند، چه احساسی دارید؟
- هنگامی که مدرس با شما در کلاس ناعادلانه برخورد می‌کند، چگونه رفتار می‌کنید؟

برای ایجاد روایی محتوا در پرسشنامه با پاسخ آزاد، از رویکرد بازبینی کارشناسان استفاده شد (Nassaji, 2020)، به‌طوری‌که پژوهشگران این مطالعه، دو پژوهشگر خبره در حوزه روان‌شناسی تربیتی و روش‌های کیفی را دعوت کردند تا بررسی کنند آیا دستورهای مکتوب به‌درستی مفاهیم موردنظر مطالعه را منعکس می‌کنند و آیا زبان به‌کاررفته در دستورها، کافی و روشن است یا خیر. هر دو کارشناسان صحت و دقت ابزار را تأیید کردند.

داده‌های روایتی این مطالعه با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. رویکرد استقرایی برای تحلیل مضمونی اتخاذ شد (Terry et al., 2017). به‌طور دقیق‌تر، نویسنده اول ابتدا داده‌ها را با دقت مطالعه کرد و سپس به هر گزاره معنادار یک کد اختصاص داد. کدها در سطح صریح ایجاد شدند؛ به این معنا که تنها محتوای آشکار و سطحی داده‌ها مورد هدف قرار گرفت. این رویکرد به دو کد‌گذار—نویسنده اول و یک کد‌گذار خارجی که برای بررسی اعتبار کدهای به‌دست‌آمده دعوت شده بود—امکان داد تا آسان‌تر به اجماع برسند، زیرا آن‌ها بر داده‌های قابل مشاهده مستقیم تکیه داشتند.

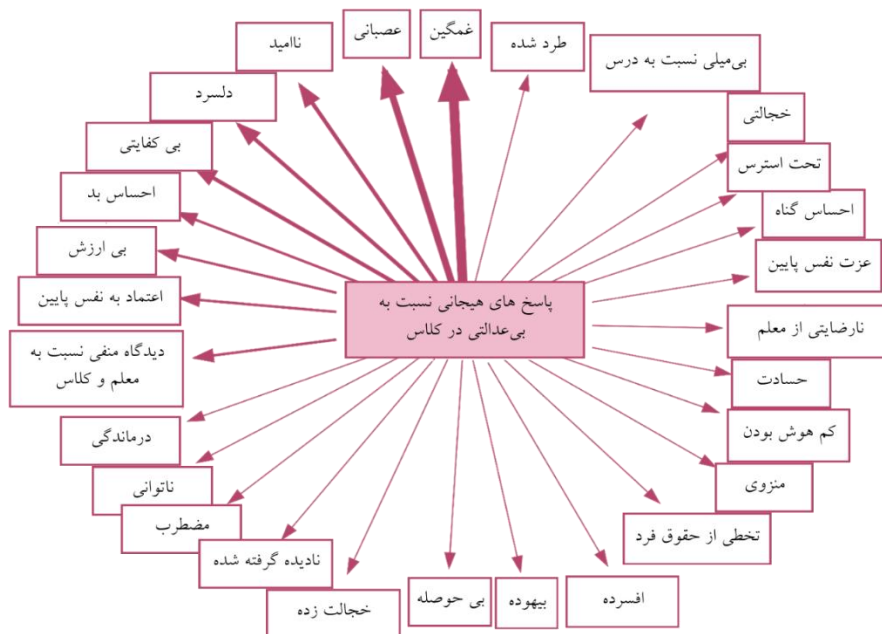
بر اساس تعداد دفعات مشاهده هر کد در داده‌ها، عدد فراوانی^۱ به آن کد اختصاص داده شد؛ بدین ترتیب، هر چه فراوانی یک کد بالاتر باشد، آن کد بیشتر در داده‌ها ظاهر شده است. مجموع کل فراوانی کدها در این مطالعه ۲۲۲ بود. درنهایت، دو مضمون کلی «واکنش‌های هیجانی» و «واکنش‌های رفتاری» استخراج شد و کدها بر اساس ارتباط محتوایی خود، در یکی از این دو مضمون قرار گرفتند.

یافته‌ها و بحث

مضمون ۱: واکنش‌های هیجانی دانشجویان کارشناسی ایرانی نسبت به تجارب خود از بی‌عدالتی در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

با تحلیل داده‌های مربوط به اولین پرسش پژوهش، مشخص شد که دانشجویان ۲۸ نوع واکنش هیجانی منفی متفاوت نسبت به تجارب خود از بی‌عدالتی مدرسان نشان دادند (به شکل ۲ مراجعه شود).

شکل ۲. واکنش‌های هیجانی دانشجویان ایرانی نسبت به تجربیاتشان از بی‌عدالتی در کلاس‌های زبان انگلیسی
به‌عنوان زبان خارجی



نمونه‌ای از نقل قول‌های شرکت‌کنندگان که بازتاب‌دهنده واکنش‌های هیجانی آن‌ها به بی‌عدالتی است، ارائه شده است:

۴. احساس ناراحتی و حتی شرم. این موضوع باعث می‌شود که دیگر نخواهم در کلاس شرکت یا فعالیت کنم.

۱. عدم اعتماد به نفس و حس بد به دلیل مورد بی‌توجهی واقع شدن

۲۸. احساس بدی به همراه دارد و باعث از بین رفتن تمرکز و هجوم افکار منفی در این رابطه و در نهایت عدم یادگیری در آن جلسه می‌شود.

۳۰. مطمئناً در آن لحظه حس ناامیدی و کافی نبودن و همچنین بی‌انگیزگی به سراغ انسان می‌آید.

۳۱. عصبی می‌شوم و احساس می‌کنم که در حق من ظلمی شده است.

۳۵. نسبت به استاد دل‌سرد می‌شوم.

۳۶. احساس می‌کنم که مسیر تلاش را درست نرفته‌ام.

۳۷: شور و شوقی برای مشارکت در کلاس نخواهیم داشت.

۴۰: ناراحت می‌شوم و غصه می‌خورم و از آن درس و استادش زده می‌شوم.

۴۲: احساس ناکافی بودن و اینکه سطحم پایین‌تر از بقیه است می‌کنم.

۴۵: احساس بی‌ارزشی و بی‌انگیزگی می‌کنم.

عواطفی که بیشترین فراوانی را در میان کدها داشتند، غم ($f = 26$) و خشم ($f = 18$) بودند. برخی از احساسات گزارش‌شده دانشجویان، بازتاب‌دهنده احساس بد نسبت به خود به دلیل تجربه بی‌عدالتی بود. این احساسات شامل احساس ناکافی بودن ($f = 10$)، بی‌ارزشی ($f = 8$)، کاهش اعتمادبه‌نفس ($f = 7$)، ضعف ($f = 6$)، بی‌ثمر بودن ($f = 4$)، کم‌هوشی ($f = 2$)، کاهش عزت‌نفس ($f = 1$) و گناهکار بودن ($f = 1$) می‌شد. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان پس از مواجهه با بی‌عدالتی مدرس، احساسات درونی ناخوشایند خود را از جمله احساس ناامیدی ($f = 12$)، بد بودن ($f = 9$)، سرخوردگی ($f = 6$)، اضطراب ($f = 5$)، افسردگی ($f = 3$)، انزوا ($f = 2$)، حسادت ($f = 1$)، استرس ($f = 1$) و خجالت ($f = 1$) گزارش کردند.

این نتایج نشان می‌دهد که بی‌عدالتی مدرس، تصویر روان‌شناختی دانشجویان از خود را تضعیف کرده است، زیرا بر نحوه نگرش آنان به نقاط قوت، ضعف‌ها و شخصیت خود تأثیر گذاشته است. همچنین، بر اساس نظریه پاسخ هیجانی، این یافته‌ها حاکی از آن است که بی‌عدالتی مدرس، به‌عنوان نوعی رفتار ارتباطی منفی و ناخوشایند تلقی می‌شود، که هیجان‌هایی مانند ضعف، غم، و خشم را برمی‌انگیزد. Estaji و Zhaleh (۲۰۲۵) گزارش کرده‌اند که دانشجویان به دلیل تجربه عدالت مدرس، احساس خوبی نسبت به خود داشتند و به‌ویژه احساس غرور، اعتمادبه‌نفس، برتری، هوشمندی و پیروزی می‌کردند؛ بنابراین، طبیعی است که بی‌عدالتی، به‌عنوان جنبه منفی عدالت، در مطالعه حاضر باعث ایجاد احساسات منفی دانشجویان نسبت به خود شود. یافته‌های ما همچنین نتایج پیشین را تأیید می‌کنند که نشان می‌دهند احساس/تجربه بی‌عدالتی، ادراک دانشجویان در مورد خودشان را به‌صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ زیرا آن‌ها احساس ناتوانی (Chory et al., 2017)، بی‌ارزشی (Horan et al., 2010)، درماندگی (Herr et al., 2024)، ناچیز بودن، شرمساری، محدودیت، گناه و ضعف (Tarhan, 2018) می‌کردند. بااین حال، بخشی از یافته‌های ما از نظر فرهنگی متمایز بود، زیرا برخی از این واکنش‌های هیجانی (یعنی احساس ناکافی بودن،

کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس، بی‌ثمر بودن) به‌طور خاص در بافت آموزشی ما مشاهده شد و در سایر مطالعات گزارش نشده بود.

مطالعات مشابه انجام‌شده بر روی دانشجویان حوزه‌های غیرزبانی نیز نشان داده‌اند که آن‌ها احساس ناراحتی (Chory et al., 2017)، غم (Tarhan, 2018)، آزرده‌گی (Horan et al., 2010)، درد (Chory et al., 2017)، سردرگمی، رنجش، پریشانی (Bempechat et al., 2013)، استرس (Čiuladienė & Račelytė, 2016)، کینه، خشم، فشار روانی، شوک (Tarhan, 2018)، خستگی، سرخوردگی (Bazvand & Rasooli, 2022)، تعجب (Herr et al., 2024)، ناخوشایندی و اضطراب (Eltahir et al., 2023) داشته‌اند.

روایت‌های شرکت‌کنندگان ما همچنین نشان‌دهنده دل‌زدگی آن‌ها از نحوه رفتار بین‌فردی مدرس بود، به‌طوری‌که آن‌ها احساس ناامیدی ($f = 12$)، نادیده گرفته شدن ($f = 4$)، شرمساری ($f = 4$)، نقض حقوق خود ($f = 3$) و طرد شدن ($f = 1$) را توصیف کردند. این واکنش‌های هیجانی نشان‌دهنده ناکامی مدرسان در رعایت اصل مراقبت در عدالت تعاملی است، که شامل توجه کافی به دانشجویان، ایجاد رابطه مثبت با آن‌ها و ایجاد حس دیده‌شدن و مورد تأیید قرار گرفتن می‌شود (Chory et al., 2022). در همین راستا، سایر مطالعات نیز نشان داده‌اند که در نتیجه تجربه بی‌عدالتی، دانشجویان احساس تحقیر، شرمساری (Chory et al., 2017)، توهین و دل‌سردی (Rasooli, DeLuca et al., 2019) داشته‌اند.

در نهایت، شرکت‌کنندگان داشتن نگرش منفی نسبت به مدرس و کلاس ($f = 7$)، احساس کسالت نسبت به کلاس ($f = 3$)، کاهش علاقه به درس ($f = 1$) و نارضایتی از مدرس ($f = 1$) را گزارش دادند. این یافته‌ها بیانگر آن است که تجربه بی‌عدالتی، تعلق‌خاطر دانشجویان به فضای آموزشی و کلاس را کاهش می‌دهد. هم‌سو با یافته‌های ما، مطالعات دیگر نیز نشان داده‌اند که بی‌عدالتی مدرس نگرش دانشجویان نسبت به موضوع درس، مدرس و نظام آموزشی را تضعیف می‌کند (Bempechat et al., 2013; Gurdogan-Bayir et al., 2021; Rasooli, DeLuca et al., 2019).

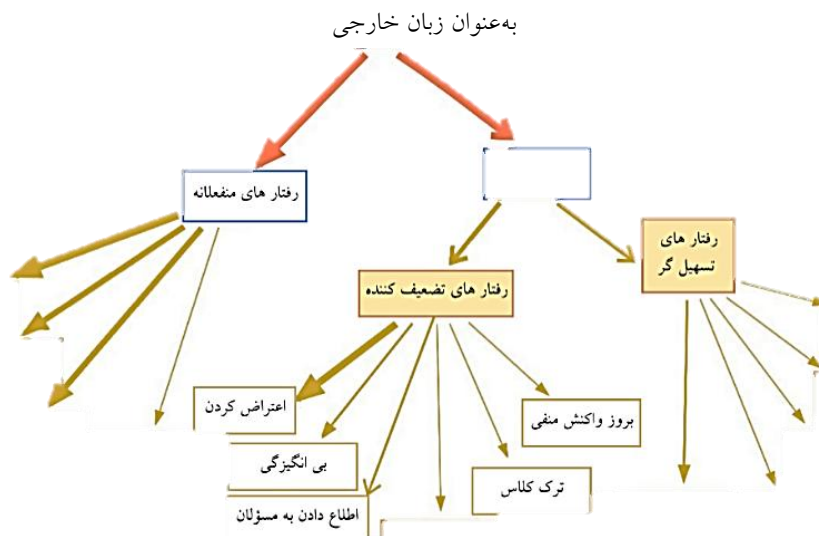
به‌طور کلی، یافته‌های مربوط به اولین پرسش پژوهش نشان داد که بی‌عدالتی مدرس، دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی شرکت‌کننده در این مطالعه را در معرض آسیب‌های

هیجانی زیادی قرار داده است. درواقع، این دانشجویان نسبت به نحوه رفتار مدرس خود حساس بودند، زیرا بی‌عدالتی نه تنها بر احساس آن‌ها نسبت به خودشان، بلکه بر احساس آن‌ها نسبت به مدرس، موضوع درس و مؤسسه آموزشی تأثیر گذاشته بود.

مضمون ۲: واکنش‌های رفتاری دانشجویان ایرانی نسبت به تجارب خود از بی‌عدالتی در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

تحلیل داده‌های مربوط به پرسش دوم پژوهش نشان داد که شرکت‌کنندگان در پاسخ به بی‌عدالتی، واکنش‌های رفتاری مختلفی را نشان دادند (به شکل ۳ مراجعه شود).

شکل ۳. واکنش‌های رفتاری دانشجویان ایرانی به تجارب خود از بی‌عدالتی در کلاس‌های زبان انگلیسی



در بخش بعد، نمونه‌هایی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره‌ی واکنش‌های رفتاری‌شان نسبت به بی‌عدالتی ارائه شده است:

۲: سعی می‌کنم تا به‌صورت محترمانه اعتراضم را نسبت به اجرا نشدن عدالت بیان کنم.

۷: از استاد درخواست می‌کنم تجدیدنظر کنند.

۹: گاهی با عصبانیت و خشم بسیار حرف می‌زنم و گاهی سکوت تلخ و سنگین را انتخاب می‌کنم.

۱۳: صحبت با مدرس جهت برطرف کردن مشکل

۱۶: واکنشی نشان نمی‌دهم.

۱۷: ناراحت می‌شوم و در پایان کلاس این موضوع را بیان خواهم کرد.

۱۸: سعی می‌کنم بار دیگر تلاشم را برای دیده شدن انجام دهم.

۲۰: از حق خود دفاع می‌کردم.

۲۵: ناراحت می‌شوم و اعتراض می‌کنم.

۳۲: اشتیاق و علاقه‌ام برای تلاش در آن زمینه‌ی درسی کمتر می‌شود اما رفتار بخصوصی نشان نمی‌دهم.

۳۴: معمولاً از فعالیت در آن کلاس خسته می‌شوم و دیگر تلاشی نمی‌کنم چون بیهوده است.

۴۷: سعی می‌کنم به صورت خصوصی نظر خود را به استاد بیان کرده و در صورت دریافت نتیجه نامناسب به مدیر گروه مربوطه موضوع را اطلاع خواهم داد.

در این پژوهش، بیشترین نوع رفتارهای مشاهده شده، رفتارهای فعال ($f = 35$) نام گرفت که شامل دو زیرگروه رفتارهای تضعیف کننده و رفتارهای تسهیلگر بود. رفتارهای تضعیف کننده ($f = 23$) بیانگر واکنش‌های منفی دانشجویان در برابر تجربه‌ی بی‌عدالتی است. در این دسته، شرکت کنندگان اقداماتی نظیر شکایت از مدرس ($f = 14$)، بی‌انگیزگی ($f = 4$)، اطلاع دادن به مسئولان ($f = 2$)، گفت‌وگو با لحن خشم‌آلود ($f = 1$)، ترک کلاس ($f = 1$) و بروز واکنش منفی ($f = 1$) را گزارش کردند. فراوانی بالاتر رفتارهای تضعیف کننده نشان‌دهنده آن است که تجربه بی‌عدالتی نه تنها می‌تواند ادراک شناختی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، بلکه می‌تواند سبب واکنش‌های مقابله‌ای و تدافعی شود. این یافته‌ها با مطالعات پیشین در حوزه‌ی آموزش‌های غیرزبانی که از شکایت، اعتراض، رفتارهای دلسردکننده، خصومت، کناره‌گیری و بی‌انگیزگی به عنوان واکنش‌های رفتاری دانشجویان یاد کرده‌اند، همخوان است (Bempechat et al., 2013; Herr et al., 2024; Horan et al., 2010; Laeeque & Ali, 2024; Tarhan, 2018).

دومین زیرگروه، رفتارهای تسهیلگر ($f = 12$) بود که به عنوان تلاش‌های ارتباطی هدفمند برای حل یا کاهش بی‌عدالتی شناخته شدند. این رفتارها شامل دفاع از حقوق شخصی ($f = 4$)، رفتار محترمانه ($f = 3$)، درخواست تجدیدنظر ($f = 2$)، پرسیدن دلایل ($f = 1$)، تلاش مجدد برای دیده شدن ($f = 1$) و گفت‌وگو با مدرس برای رفع مشکل ($f = 1$) بودند. هرچند این واکنش‌ها در بافت

فرهنگی این پژوهش منحصر به فرد بودند، مطالعات پیشین نیز رفتارهای مشابهی را گزارش کرده‌اند، از جمله تلاش بیشتر برای موفقیت در آزمون‌های بعدی (Horan et al., 2010)، گردآوری شواهد برای اثبات بی‌گناهی، همدلی با دانشجویان آسیب‌دیده از بی‌عدالتی (Tarhan, 2018)، رفتار منصفانه‌تر در آینده به‌عنوان مدرس (Gurdogan-Bayir et al., 2021)، و ایجاد همبستگی میان همتایان (Laeque & Ali, 2024). شایان توجه است که فراوانی رفتارهای تضعیف‌کننده دو برابر رفتارهای تسهیلگر بود، که نشان می‌دهد تجربه‌ی بی‌عدالتی از سوی مدرس تأثیری منفی و عمیق بر هیجان و رفتار دانشجویان داشته است.

نوع دوم رفتارها، رفتارهای منفعلانه ($f = 28$) نام گرفت که بیانگر راهبردهای سرکوبگرانه‌ی هیجانی است. در این نوع رفتار، دانشجویان برای پنهان‌سازی یا مهار احساسات خود، واکنشی آشکار بروز نمی‌دهند. این رفتارها شامل سکوت کردن ($f = 11$)، بی‌میلی به مشارکت ($f = 8$)، انجام ندادن هیچ اقدامی ($f = 8$) و تلاش کمتر ($f = 1$) بودند. این یافته‌ها بیانگر آن است که در برخی موارد، دانشجویان ممکن است ابراز آشکار نارضایتی یا تلاش‌های ارتباطی هدفمند در واکنش به بی‌عدالتی را بی‌ثمر یا پرچالش ببینند و در نتیجه انفعال یا سکوت را به‌عنوان روشی برای مقابله با بی‌عدالتی ترجیح دهند. یافته‌های کنونی با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در سایر فرهنگ‌ها هم‌راستا است که از پذیرش و تحمل بی‌عدالتی، سکوت و انفعال به‌عنوان واکنش‌های متداول یاد کرده‌اند (Bazvand & Rasooli, 2022; Bempechat et al., 2013; Eltahir et al., 2023; Horan et al., 2010; Rasooli, DeLuca et al., 2019; Tarhan, 2018).

اتخاذ این راهبردهای منفعلانه از سوی برخی دانشجویان را می‌توان در پرتو ویژگی‌های فرهنگ جمع‌گرایانه‌ی ایران تبیین کرد؛ فرهنگی که در آن حفظ روابط، همبستگی گروهی و تبعیت از هنجارهای اجتماعی، بر خواسته‌های فردی ارجحیت دارد (Derakhshan et al., 2022). همچنین، بر اساس الگوی Hofstede (2001)، فرهنگ ایرانی دارای فاصله‌ی قدرت زیاد و ساختار سلسله‌مراتبی است. در چنین بستری، مدرس جایگاه مقتدرانه دارد و دانشجویان موظف‌اند از او پیروی کنند، امری که توازن قدرت میان دو طرف را نابرابر می‌سازد؛ بنابراین، در مواجهه با بی‌عدالتی، برخی دانشجویان ممکن است ترجیح دهند سکوت پیشه کنند یا اقدامی نکنند. با این حال، نباید این تفسیر را مطلق دانست؛ چراکه ترکیبی از رفتارهای فعال و منفعل در میان شرکت‌کنندگان

مشاهده شد. به عبارت دیگر، درحالی که برخی ترجیح می‌دادند بی‌عدالتی را تحمل کرده و مطرح نکنند، گروهی دیگر کوشیدند آن را آشکار سازند یا در وضعیت موجود تغییری ایجاد کنند.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش بر نقش مخرب بی‌عدالتی مدرسان در تضعیف توان هیجانی و رفتار تحصیلی دانشجویان تأکید دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عدالت، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های بنیادین حرفه‌ی مدرسی، باید در تمامی ابعاد رفتار آموزشی و تعاملات کلاسی مدرس حاضر باشد. از دیدگاه نظری، نتایج حاصل به نظریه‌ی عدالت سازمانی (Cropanzano et al., 2015) اعتبار بیشتری می‌بخشد؛ نظریه‌ای که بیان می‌کند نقض ادراک‌شده یا تجربه‌شده‌ی اصول عدالت در یک بافت خاص، به بروز واکنش‌های هیجانی و رفتاری متنوعی منجر می‌شود. در همین راستا، همان‌گونه که Zhaleh and Estaji (2025) پیشنهاد کرده‌اند، می‌توان از این نظریه برای تحلیل ابعاد روان‌شناسی اجتماعی عدالت در آموزش زبان بهره گرفت. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریه‌ی پاسخ هیجانی (Mottet et al., 2006) که در چارچوب ارتباطات آموزشی و در بافت غربی شکل گرفته، قابلیت تعمیم به بافت‌های آموزشی غیرغربی، ازجمله آموزش زبان در ایران، را نیز دارد. مطابق با این نظریه، هیجان‌های منفی ناشی از رفتار ناعادلانه‌ی مدرس می‌تواند به بروز طیف گسترده‌ای از واکنش‌های رفتاری در دانشجویان بینجامد.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش، پیامدهای آموزشی ارزشمندی برای ذی‌نفعان آموزش زبان دارد. پیش از هر چیز، یافته‌ها می‌تواند برنامه‌های تربیت مدرس را در جهت نهادینه‌سازی اخلاق عدالت‌محور غنی‌تر سازد. در تأیید اهمیت این موضوع می‌توان ذکر کرد که در مطالعه‌ای یافته شد که ایرانیان، عدالت را یکی از مقوله‌های اخلاق در نظر می‌گیرند (ساويز و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین، این برنامه‌ها باید مدرسانی تربیت کنند که در تعامل با دانشجویان، متعهد به اجرای عدالت باشند و آگاهانه از رفتارهای ناعادلانه پرهیز کنند. برای دستیابی به این هدف، لازم است محتوا و برنامه‌ی درسی دوره‌های تربیت مدرس، آموزش‌های صریح و مرحله‌به‌مرحله‌ای در زمینه‌ی چگونگی تحقق عدالت در کلاس درس را در برگیرد (Estaji & Zhaleh, 2022b): در گام نخست، باید به مدرسان دانش نظری کافی درباره‌ی مفاهیم عدالت آموزشی و مصادیق نقض آن

ارائه شود. در گام دوم، شواهد تجربی مربوط به واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانشجویان در برابر بی‌عدالتی در اختیار آنان قرار گیرد تا مدرسان دریابند که رفتارشان تأثیر مستقیمی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در گام سوم، راهبردهای عملی، برای پیشگیری از بی‌عدالتی و ترویج رفتار عادلانه در محیط کلاس آموزش، ارائه شود. سرانجام، مدرسان باید آموخته‌های خود را در عمل به کار گیرند و در نشست‌های بازاندیشی و تبادل تجربه شرکت کنند تا درباره‌ی عملکرد خود در زمینه‌ی عدالت کلاسی گفت‌وگو کنند، بازخورد بگیرند و در مسیر ارتقای رفتار اخلاقی و عادلانه گام بردارند.

تکمیل سازوکارهای خودارزیابی تأملی و بازخورد همتایان با ارزیابی‌های دانشجویان می‌تواند به مدرسان کمک کند تا نقاط ضعف رفتاری و آموزشی خود را شناسایی و اصلاح کنند. در این میان، فراهم کردن فرصت‌هایی برای بیان دیدگاه‌های دانشجویان درباره‌ی عدالت آموزشی و میزان توجه مدرس به نیازهای آنان می‌تواند ابزاری کارآمد برای ارزیابی عادلانه بودن رفتار مدرس باشد. چنین اقداماتی، فضای آموزشی‌ای پدید می‌آورد که در آن دانشجویان احساس می‌کنند صدای آنان شنیده و درک می‌شود. ضروری است که سازوکارهایی امن و محرمانه همچون پرسشنامه‌های ناشناس یا نشست‌های منظم گفت‌وگو برای گزارش رفتارهای ناعادلانه‌ی مکرر مدرسان به مدیر گروه یا مسئولان آموزشی فراهم شود. همچنین، لازم است الگوهایی چون نمره‌دهی ناهماهنگ، جانب‌داری و تبعیض از سوی مدرسان به صورت نظام‌مند پایش و بررسی شوند، زیرا یافته‌های این پژوهش نشان داد که تجربه‌ی بی‌عدالتی در کلاس می‌تواند پیامدهای رفتاری مهمی داشته باشد و سلامت هیجانی دانشجویان را به طور جدی تضعیف کند. در این راستا، مدیران آموزشی می‌توانند سامانه‌ای منظم برای رصد عملکرد عدالت‌محور مدرسان طراحی کنند. هدف از این پایش باید توانمندسازی حرفه‌ای مدرسان باشد، نه اعمال کنترل تنبیهی. بر اساس نتایج این پایش، لازم است دوره‌های بازآموزی و توانمندسازی مستمر برای مدرسانی برگزار شود که در رعایت اصول عدالت کلاسی تعیین شده از سوی نهاد آموزشی، به بازنگری و ارتقا نیاز دارند.

در پایان، شایسته است به محدودیت‌های پژوهش اشاره شود. نخست، به دلیل محدودیت‌های دسترسی، نمونه‌ی پژوهش تنها شامل دانشجویان مقطع کارشناسی بود؛ بنابراین، در پژوهش‌های آتی، گردآوری داده از دانشجویان مقاطع مختلف (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) می‌تواند

تفاوت‌های احتمالی در واکنش‌های هیجانی و رفتاری آنان نسبت به بی‌عدالتی را روشن سازد. دوم، شرکت‌کنندگان این پژوهش تنها از میان دانشجویان رشته‌های مرتبط با زبان انگلیسی در ایران انتخاب شدند. پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از نمونه‌های بین‌المللی و بین‌فرهنگی می‌توانند به درک بهتری از نقش زمینه‌های فرهنگی و ملی در واکنش دانشجویان رشته زبان انگلیسی به بی‌عدالتی کلاسی دست یابند. سوم، این مطالعه از نوع مقطعی بود و داده‌ها در یک بازه زمانی گردآوری شدند. از این رو، برای بررسی اثرات بلندمدت بی‌عدالتی بر واکنش‌های هیجانی و رفتاری دانشجویان، انجام پژوهش‌های طولانی مدت پیشنهاد می‌شود. چهارم، ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش تنها پرسشنامه‌ی پاسخ آزاد بود. در آینده، بهره‌گیری از روش‌های متنوع‌تری همچون چک‌لیست‌های مشاهده، مصاحبه‌های عمیق، دفترچه‌های یادداشت روزانه و گروه‌های متمرکز می‌تواند به غنای داده‌ها و عمق تحلیل‌ها بیفزاید.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مطالعه با رعایت دستورالعمل‌های اخلاقی مربوط به پژوهش‌های انجام‌شده بر روی مشارکت‌کنندگان انسانی در ایران و همچنین اصول مندرج در بیانیه هلسینکی (۱۹۶۴) و اصلاحیه‌های بعدی آن انجام شد. مشارکت در مطالعه کاملاً داوطلبانه بود و پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها، رضایت آگاهانه از تمامی مشارکت‌کنندگان اخذ شد. نویسندگان از هرگونه جعل داده‌ها، دست‌کاری یا تحریف داده‌ها، سرقت علمی و سایر اشکال سوءرفتار پژوهشی اجتناب کردند.

مشارکت نویسندگان

مفهوم‌سازی پژوهش: کیانا ژاله، معصومه استاجی؛ روش‌شناسی: کیانا ژاله، معصومه استاجی؛ تحلیل رسمی: کیانا ژاله؛ بررسی: کیانا ژاله؛ بررسی تحلیل داده‌ها، بازبینی و اصلاح: معصومه استاجی؛ بصری‌سازی: کیانا ژاله؛ جمع‌آوری و سامان‌دهی داده‌ها: کیانا ژاله؛ نگارش (نگارش و آماده‌سازی نسخه اصلی): کیانا ژاله؛ نگارش (بازبینی و اصلاح): معصومه استاجی؛ نظارت و مدیریت پروژه: معصومه استاجی، کیانا ژاله

کلیه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست منطقی از نویسندگان در دسترس خواهند بود.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده‌سازی این اثر، نویسندگان از [ChatGPT] به‌منظور [بهبود زبانی متن] استفاده کردند. پس از استفاده از این ابزار، نویسندگان مطالب را بررسی و در صورت نیاز ویرایش کرده و مسئولیت کامل محتوای مقاله را بر عهده می‌گیرند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه گرنت مالی اختصاصی از سوی نهادهای دولتی، تجاری یا سازمان‌های غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

سپاسگزاری

نویسندگان مراتب سپاس خود را از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش ابراز می‌دارند. همچنین، نویسندگان از داوران ناشناس برای پیشنهادهای ارزشمندشان در بازنگری مقاله سپاسگزاری می‌کنند.

ORCID

Kiyana Zhaleh  <http://orcid.org/0000-0002-0918-5246>
Masoomeh Estaji  <http://orcid.org/0000-0002-8014-9491>

- ساویز، مرضیه، حجازی، الهه، افروز، غلامعلی، و صالحی، کیوان. (۱۳۹۹). مفهوم اخلاق از دیدگاه نوجوانان ایرانی: یک مطالعه پدیدارشناسی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۱۱۷-۱۳۰.
<https://doi.org/10.22054/jep.2020.44482.2722>
- غفاری مجلی، محمد، و صفدری، سعید. (۱۴۰۲). اثربخشی خودافشایی اساتید بر کم‌رویی در بین دانشجویان رشته زبان انگلیسی: نقش میانجی امنیت روان‌شناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۷۰)، ۳۴-۵۹.
<https://doi.org/10.22054/jep.2023.70620.3748>
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۵۱-۶۷.

References

- Bazvand, A. D., & Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72, Article 101118.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- Bempechat, J., Ronfard, S., Mirny, A., Li, J., & Holloway, S. D. (2013). She always gives grades lower than one deserves: A qualitative study of Russian adolescents' perceptions of fairness in the classroom. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(4), 169-187.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>
- Chory, R. M. (2023). Fairness matters in higher education: Student classroom justice perceptions and behavioral responses. In *Ninth International Conference on Higher Education Advances*. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16315>
- 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(4), 321-336.
<https://doi.org/10.1007/s10755-017-9388-9>
- Chory, R. M., Horan, S. M., Carton, S. T., & Houser, M. L. (2013). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. *Communication Education*, 63(1), 41-62.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2013.837496>

- Chory, R. M., Zhaleh, K., & Estaji, M. (2022). Perceptions of instructor injustice in COVID-19-imposed online courses: EFL students' perceptions and experiences in focus. *Communication Quarterly*, 70(5), 469–494. <https://doi.org/10.1080/01463373.2022.2090265>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- Čiuladienė, G., & Račelytė, D. (2016). Perceived unfairness in teacher-student conflict situations: Students' point of view. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(1), 49–66. <https://doi.org/10.1515/pjap-2015-0049>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cropanzano, R., Fortin, M., & Kirk, J. F. (2015). How do we know when we are treated fairly? Justice rules and fairness judgments. In M. R. Buckley, A. R. Wheeler, & J. R. B. Halbesleben (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 279–350). Emerald Group Publishing.
- Derakhshan, A., Doliński, D., Zhaleh, K., Janebi Enayat, M., & Fathi, J. (2022). A mixed-methods cross-cultural study of teacher care and teacher-student rapport in Iranian and Polish university students' engagement in pursuing academic goals in an L2 context. *System*, 106, Article 102790. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102790>
- Eltahir, M. E., Annamalai, N., Uthayakumaran, A., Zyoud, S. H., Ramírez García, A., Mažeikienė, V., Zakarneh, B., & Al Salhi, N. R. (2023). Students' experiences of fairness in online assessment: A phenomenological study in a higher education institution context. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231209816>
- Estaji, M., & Zhaleh, K. (2021). Exploring Iranian teachers' perceptions of classroom justice and its dimensions in EFL instructional contexts. *Language Related Research*, 12(3), 277–314. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.3.10>
- Estaji, M., & Zhaleh, K. (2022a). Experiences, causes, and solutions for injustice in Covid-19 online classes: Evidence from university EFL students in Iran. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 436–467.
- Estaji, M., & Zhaleh, K. (2022b). Iranian EFL teachers' expectations and perceptions about teacher classroom justice training. *TEFLIN Journal*, 33(2), 272–291. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i2/272-291>
- Estaji, M., Zhaleh, K., Chory, R. M., & Berti, C. (2026). *Classroom justice in second/foreign language (L2) education: Implications for theory, research, and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-032-13236-9>
- Frisby, B., Tatum, N., Galy-Badenas, F., & Bengu, E. (2022). Testing the applicability of the instructional beliefs model across three countries: The role of culture as a theoretical parameter. *Journal of Intercultural Communication Research*, 51(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1990109>

- Ghafari Mejlaj, M., & Safdari, S. (2023). The effectiveness of teacher self-disclosure on college EFL learners' shyness: The mediating role of psychological security. *Educational Psychology*, 19(70), 34–59. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70620.3748> [In Persian]
- Golparvar, M. (2015). The role of educational ethics in relation between educational justice and injustice with educational cheating: Structural equation modeling. *Educational Psychology*, 11(37), 51–67. [In Persian]
- Gurdogan-Bayir, O., Cengelci-Kose, T., & Ceylan, M. (2021). Justice in education: Experience of teacher candidates enrolled in a primary school education program. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 413–431. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.006>
- Herr, R. M., Deyerl, V. M., Rathmann, K., & Diehl, K. (2024). Perceived unfairness in university settings: Findings from a qualitative study among students in Germany. *Education Sciences*, 14(8), Article 827. <https://doi.org/10.3390/educsci14080827>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453–474. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.487282>
- Horan, S. M., Martin, M. M., & Weber, K. (2012). Understanding emotional response theory: The role of instructor power and justice messages. *Communication Quarterly*, 60(2), 210–233. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.669323>
- Kazemi, A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, motivation, and school achievement among secondary school students. *Social Justice Research*, 29(1), 103–118. <https://doi.org/10.1007/s11211-016-0261-2>
- Kazemi, A., & Törnblom, K. (2008). Social psychology of justice: Origins, central issues, recent developments, and future directions. *Nordic Psychology*, 60(3), 209–234. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.60.3.209>
- Kragh, S. U., & Bislev, S. (2005). Universities and student values across nations. *Journal of Intercultural Communication*, 5(2), 1016. <https://doi.org/10.36923/jicc.v5i2.408>
- Laeque, S. H., & Ali, M. (2024). Teacher injustice and classroom citizenship behavior of Pakistani nursing students: A moderated mediation model. *Psychological Reports*, 127(3), 1453–1479. <https://doi.org/10.1177/00332941221138474>
- Lankiewicz, H. (2014). Teacher interpersonal communication abilities in the classroom with regard to perceived classroom justice and teacher credibility. In M. Pawlak, J. Bielak, & A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Classroom-oriented research: Second language learning and teaching* (pp. 101–120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00188-3_7

- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Mottet, T. P., Frymier, A. B., & Beebe, S. A. (2006). Theorizing about instructional communication. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 255–282). Allyn & Bacon.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24(4), 427–431. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Rasooli, A., & DeLuca, C. (2024). A critical review of fairness from multiple perspectives: Implications for classroom assessment theory. *Applied Measurement in Education*, 37(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/08957347.2024.2345594>
- 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(3), 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*, 74(3), 260–273. <https://doi.org/10.1177/00224871221130742>
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2019). Conceptualizing fairness in classroom assessment: Exploring the value of organizational justice theory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 584–611. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593105>
- Saviz, M., Hejazi, E., Afrooz, G. A., & Salehi, K. (2020). Construction and validation of Iranian adolescents' morality scale. *Educational Psychology*, 16(56), 117–130. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.44482.2722> [In Persian]
- Tarhan, S. (2018). Turkish secondary education students' perceptions of justice and their experiences of injustice. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 247–260. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p247>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17–36). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Zhaleh, K., & Estaji, M. (2025). "I feel secure, happy, and peaceful when my teacher implements justice in class": A study of how Iranian EFL learners perceive and respond to teacher classroom justice. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12, Article 1030. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05461-z>