Pravednost u organizacijskom i akademskom kontekstu

Galinec, Valentina

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:208841

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek







Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Preddiplomski studij psihologije

Valentina Galinec

Pravednost u organizacijskom i akademskom kontekstu

Završni rad

Mentor: doc.dr.sc. Ana Jakopec

Osijek, 2017.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju
Preddiplomski studij psihologije

Valentina Galinec

Pravednost u organizacijskom i akademskom kontekstu

Završni rad
Društvene znanosti, polje psihologija, grana psihologija rada

Mentor: doc.dr.sc. Ana Jakopec

Osijek, 2017.

SAŽETAK

Cilj je ovog rada opisati konstrukt pravednosti u organizacijskom i akademskom kontekstu. U organizacijskom se kontekstu pravednost odnosi na zaposlenikovu percepciju pravednosti u organizaciji s pripadajućim kognitivnim, emocionalnim i ponašajnim reakcijama, dok se u akademskom kontekstu ona definira kao percepcija pravednosti ishoda ili procesa koji se pojavljuju u akademskom okruženju pojedinca. Pravednost se najčešće konceptualizira kroz tri dimenzije: ishode (distributivna pravednost), procese donošenja odluka (proceduralna pravednost) i interpersonalni tretman (interakcijska pravednost). U ovom je radu poseban naglasak stavljen na konstruk pravednosti u akademskom okruženju pojedinca. Distributivna pravednost u akademskom okruženju odnosi se na percipiranu pravednost raspodjele ocjena, dok se proceduralna pravednost veže uz sami proces ocjenjivanja. Možda najbitnija u akademskom okruženju je interakcijska pravednost koja predstavlja doživljaj pravednosti u interpersonalnim odnosima. Ovaj rad također donosi pregled odrednica pravednosti, kao što su kredibilitet (vjerodostojnost profesora; sastavljena od tri značajke: kompetentnost, karakter i pokazivanje brige) i moć profesora, mogućih reakcija studenata na (ne)pravdu – emocionalnih i ponašajnih, kao i učinke pravednosti na motivaciju studenata, afektivno učenje, izražavanje neslaganja, pružanje otpora te antisocijalna ponašanja. Brojna istraživanja u ovom su području dokazala kako pravednost može igrati značajnu ulogu u akademskom životu studenata. Također, profesori, koji dijele pravedne ocjene, imaju pravedne postupke ocjenjivanja te su pravedni u odnosu sa svojim studentima, češće dobivaju pozitivne evaluacije od strane studenata. Stoga, u radu su predstavljeni i načini kojima bi se moglo potaknuti poboljšanje kompetencije pravednosti kod profesora kako bi se moglo pozitivno djelovati na odnos između profesora i studenata.

Ključne riječi: *pravednost, organizacijski kontekst, akademski kontekst*

SADRŽAJ

1. UVOD....4

2. PRAVEDNOST U ORGANIZACIJSKOM KONTEKSTU....4

3. PRAVEDNOST U AKADEMSKOM KONTEKSTU....6

3.1. Vrste pravednosti 7

3.2. Odrednice pravednosti....9

3.2.1. Kredibilitet profesora....9

3.2.2. Moć (utjecaj) profesora....10

3.3. Reakcije na doživljenu (ne)pravdu....12

3.3.1. Emocionalne i ponašajne reakcije....12

3.4. Učinci pravednosti....13

3.4.1. Motivacija....13

3.4.2. Afektivno učenje....14

3.4.3. Izražavanje neslaganja....15

3.4.4. Otpor studenata....16

3.4.5. Antisocijalna ponašanja....16

3.5. Poticanje percepcija pravednosti u akademskom kontekstu....17

4. ZAKLJUČAK....18

5. LITERATURA....19

1. UVOD

Svim je ljudima zajednička želja da ih se tretira pravedno. U našim svakodnevnim životima pravednost prožima gotovo sva područja, od pravnog i političkog pa sve do religioznog, te na taj način regulira cjelokupno društveno funkcioniranje. Upravo iz tog razloga ona je i postala jedna od temeljnih ljudskih vrijednosti posebice važna pojedincima, obiteljima, zajednicama i narodima. Njena prisutnost dovodi do zadovoljstva i sigurnosti, dok njeno odsustvo rezultira sasvim suprotnim (Taylor, 2009). Najčešće postavljeno pitanje zasigurno je ono zašto je ljudima pravednost toliko bitna. Bilo da je ona sredstvo za postizanje dugoročnih ciljeva (Tyler, 1989; prema Jakopec, 2015), razlog koji im pokazuje da su vrijedni i prihvaćeni članovi zajednice (Lind i Tyler, 1992; prema Jakopec, 2015) ili pak ultimativni cilj (Folger, 2011; prema Jakopec, 2015) u pogledu pripadanja (Gillespie i Greenberg, 2005; prema Jakopec, 2015), povjerenja i sigurnosti (Colquitt, Greenberg i Scott, 2005; prema Jakopec, 2015), ljudima je do pravednosti stalo iz brojnih razloga, uključujući instrumentalne, relacijske i moralne interese (Jakopec, 2015). S obzirom na to da se temelji na individualnoj procjeni ili percepciji osobe što ona smatra pravednim ili nepravednim, pravednost je konstrukt koji je u potpunosti subjektivan. Donoseći prosudbe o tome jesu li situacije, događaji ili okolnosti (ne)pravedni, pojedinci koriste određene norme, standarde ili pravila, tj. oni koriste vlastiti kriterij pravednosti. Uspoređujući stvarnu pojavu s normativnim standardom pojedinci procjenjuju odstupanja i donose vlastiti sud (Jakopec, 2015). Na temelju tog suda, oblikuju se i kasnije emocionalne i ponašajne reakcije. S obzirom na to da pojedinac značajan period svog života provodi u učionici i na radnom mjestu, konstrukt pravednosti pokazao se vrlo značajnim kako u organizacijskom, tako i u akademskom okruženju. Stoga, ovaj rad predstavlja pregled dosadašnjih istraživanja i literature o različitim vrstama pravednosti, njihovim odrednicama, reakcijama koje izazivaju te, vrlo bitnim, učincima pravednosti.

2. PRAVEDNOST U ORGANIZACIJSKOM KONTEKSTU

U organizacijskom se kontekstu pravednost, prema Greenbergu (2011), opisuje kao zaposlenikova percepcija pravednosti u organizaciji s pripadajućim kognitivnim, emocionalnim i ponašajnim reakcijama. Jednostavnije rečeno, pravednost se odnosi na stupanj u kojem zaposlenici smatraju da ih se na poslu tretira „fer“. Velik broj istraživača pravednost konceptualizira kroz tri elementa: ishode (distributivna pravednost), procese donošenja odluka (proceduralna pravednost) i interpersonalni tretman (interakcijska pravednost).

Distributivna pravednost odnosi se na sami ishod, odnosno na percipiranu pravednost raspodjele resursa (Adams, 1965; Homans, 1961; Leventhal, 1976; prema Colquitt i sur., 2012). Kada procjenjuju pravednost ishoda koje primaju, ljudi najčešće koriste tri pravila: pravednost, jednakost i potrebu. Prema Adamsovoj (1963, 1965; prema Jakopec, 2015) teoriji pravednosti, pojedinci procjenjuju odnose i situacije u pogledu njihovih doprinosa i koristi. Kada neki ishod smatraju zasluženim na temelju vlastitih doprinosa, „razmjena" se smatra pravednom i dolazi do percipirane pravednosti (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Slično tome, teorija socijalne razmjene, koja pretpostavlja da pojedinci maksimaliziraju nagrade i minimaliziraju troškove (Homans, 1961, 1974; Walster i sur., 1978; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004b), konceptualizira ravnopravne razmjene kroz jednaki omjer nagrada i troškova. Obje teorije temelje se na tome da zadovoljstvo ovisi o ravnopravnom odnosu između onoga što je pojedinac uložio i onoga što je dobio, kao i o usporedbi tih odnosa s drugim osobama ili standardima (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). S druge strane, Deutsch (1985; prema Jakopec, 2015) i Leventhal (1976, 1980; prema Jakopec, 2015) smatraju kako se raspodjela ishoda odvija i prema normama jednakosti i potrebe. Kriterij raspodjele prema jednakosti svima predviđa jednaku količinu resursa bez obzira na njihove doprinose. Treće pravilo, pravilo potrebe, previđa ishode na temelju percipiranog nedostatka, odnosno onima kojima je to potrebno. Ovisno o vlastitim motivima, ali i organizacijskim ciljevima, pojedinci u određenoj situaciji daju prednost pojedinoj normi raspodjele (Deutsch, 1975; prema Jakopec, 2015). Kada pojedinac smatra da ishodi nisu adekvatni, odnosno pravedno raspodijeljeni, on može iskusiti krivnju (ako je dobio više nego što smatra da zaslužuje) ili ljutnju (ako osjeća da je dobio premalo) (Sprecher, 1986, 1992; prema Chory-Assad, 2002).

Proceduralna pravednost odnosi se na pravednost samog postupka koji se koristi za određivanje ishoda (Leventhal, 1980; Thibaut i Walker, 1975; prema Colquitt i sur., 2012), odnosno na percipiranu pravednost metoda i postupaka korištenih prilikom procesa donošenja organizacijskih odluka (Cropanzano i Greenberg, 1997; prema Jakopec, 2015). Zaposlenici će organizacijske postupke doživljavati pravednima ako odražavaju šest karakteristika: dosljednost, nepristranost, točnost, mogućnost ispravljanja pogrešaka, reprezentativnost i etičnost (Leventhal, 1980; prema Jakopec, 2015) i u tom će slučaju oni formirati pozitivne stavove prema organizaciji (Tyler i Lind, 1992; prema Jakopec, 2015). U organizacijskom okruženju, kada zaposlenici percipiraju postupke nadređenog pravednima, češće će prihvaćaju politiku, postupke i odluke organizacije (Cropanzano i Greenberg, 1997; prema Chory-Assad, 2002). Nadalje, isto to prihvaćanje odluka pokazalo se povezanim s kooperativnosti s autoritetom (Lind, 1995; prema Chory-Assad, 2002), više prosocijalnih organizacijskih ponašanja (Cropanzano i Greenberg, 1997;

prema Chory-Assad, 2002) i smanjenom vjerojatnošću uključivanja u antisocijalna ponašanja (Greenberg, 1990; prema Chory-Assad, 2002).

Posljednja vrsta pravednosti je interakcijska pravednost koja se odnosi na način prenošenja informacija i odluka te tretiranje pojedinaca na koje te odluke utječu s uvažavanjem i poštovanjem (Bies i Moag, 1986; prema Jakopec, 2015). Jednostavnije, interakcijska pravednost predstavlja percipiranu kvalitetu načina na koji se postupa s ljudima u organizaciji (Colquitt i Jackson, 2006; prema Jakopec, 2015).

Velik broj istraživanja pokazao je kako je zaposlenicima pravednost važan aspekt radnog okruženja (Folger i Cropanzano, 1998; prema Jakopec, 2015). Kao takav, pokazao se vrlo bitnim u širokom spektru organizacijskih ishoda. Tako je uočen značajan doprinos percepcija pravednosti zadovoljstvu poslom (primjerice, Folger i Konovskoy, 1989; Lowe i Vodanovich, 1995; Masterson Lewis, Goldman i Taylor, 2000; Sweeney i McFarlin, 1993; prema Jakopec, 2015), odanosti organizaciji (primjerice, Folger i Konovsky, 1989; Lowe i Vodanovich, 1995; Sušanj i Jakopec, 2012; Sweeney i McFarlin, 1993; prema Jakopec, 2015), identifikaciji zaposlenika s organizacijom (primjerice, Jakopec, Sušanj i Stamenković, 2013; Tyler i Blader, 2000; prema Jakopec, 2015), povjerenju u rukovodstvo (Konovsky i Pugh, 1994; prema Jakopec, 2015), evaluacijama autoriteta (Lind i Tyler, 1992; prema Jakopec, 2015), odgovornim organizacijskim ponašanjima te radnoj uspješnosti (Cohen-Charash i Spector, 2001; LePine, Erez i Johnson, 2002; Masterson i sur., 2000; prema Jakopec, 2015). Zaposlenici koji doživljavaju percipiranu nepravdu na radnom mjestu skloni su nepoželjnim ponašanjima kao što su kontraproduktivno organizacijsko ponašanje, krađa ili napuštanje organizacije (Cohen-Charash i Spector, 2001; Colquitt i sur., 2001; Cropanzano i sur., 2001; Haar i Spell, 2009; Sušanj i Jakopec, 2013; prema Jakopec, 2015). Također, percipirana nepravednost ishoda, odnosno doživljaj da je osoba dobila manje nego što zaslužuje, povezana je s lošijom izvedbom (Pfeffer i Langton, 1993; prema Chory-Assad, 2002), padom organizacijske odanosti te visokim razinama organizacijskog povlačenja (Schwarzald, Koslowsky i Shalit, 1992; prema Chory-Assad, 2002).

3. PRAVEDNOST U AKADEMSKOM KONTEKSTU

Kao što se pokazala izuzetno važna u organizacijskom okruženju, u posljednje je vrijeme prepoznata uloga konstrukta pravednosti i u akademskom okruženju. U tom se kontekstu konstrukt pravednosti opisuje kao percepcija pravednosti ishoda ili procesa koji se pojavljuju u akademskom okruženju pojedinca (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Najčešći način ispitivanja doživljaja

pravednosti u akademskom okruženju uključivao je evaluaciju sveukupne kvalitete profesora – preporuku drugim studentima, sviđanje profesora, njegovu pripremu, organizaciju, stil predavanja, znanje, dostupnost i stav prema studentima (Colquitt, 2001; Tata, 1999; Tyler i Caine, 1981; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Kao i pravednost u organizacijskom okruženju, i u ovom se kontekstu ona konceptualizira kroz tri ranije spomenute dimenzije.

3.1. Vrste pravednosti

Distributivna pravednost u akademskom okruženju odnosi se na percipiranu pravednost raspodjele ocjena. Npr., studenti mogu procjenjivati pravednost vlastitih ocjena uspoređujući ih s ocjenama svojih kolega ili s ocjenama koje su očekivali ili smatrali da zaslužuju. U akademskom je okruženju bitno razlikovati podjelu s obzirom na načelo jednakosti te načela pravednosti i potrebe. Dijeleći ocjene načelima pravednosti i potrebe, profesori u obzir uzimaju i neke aspekte kao što su uloženi trud, karakteristike studenata, obiteljsko porijeklo i sl. S druge strane, načelo jednakosti ignorira sve različitosti među studentima usmjeravajući se isključivo na jednaku raspodjelu ocjena među njima. Upravo to načelo često može dovesti do percipirane nepravde (Berti, Molinari i Speltini, 2010). Kada ljudi primaju ishode niže od očekivanih, oni će vjerojatnije distribuciju, odnosno raspodjelu, percipirati nepravednom što može dovesti do negativne evaluacije onog koji odlučuje o ishodima. U kontekstu dodjeljivanja ocjena, student koji provede velik broj sati učeći za ispit može očekivati da će dobiti najvišu moguću ocjenu. Ako dobije nižu ocjenu, on je može percipirati nepravednom, posebice ako je ona niža od ocjena osoba koje su provele manje sati učeći i pripremajući se za ispit (Tata, 1999).

Proceduralna pravednost u akademskom se okruženju odnosi na sam proces ocjenjivanja. Tako studenti npr. mogu prosuđivati pravednost ili nepravednost kriterija koje profesori koriste kada dodjeljuju ocjene i evaluiraju studente (Berti, Molinari i Speltini, 2010). Prilikom odlučivanja o ishodima ili nagradama za studente, profesori se mogu koristiti različitim standardima ili pravilima baziranim na studentovoj izvedbi. Tako oni npr. mogu pratiti prisustvovanje nastavi, ponašanje na predavanju, pisane zadatke ili ocjene na ispitima. Svi navedeni faktori tiču se postupaka koji se koriste prilikom donošenja odluka o ocjenama (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Tyler i Caine (1981; prema Chory-Assad, 2002) u svojem su istraživanju pronašli kako su evaluacije profesora primarno bazirane na percepciji pravednosti njihovog ocjenjivanja, a ne toliko na samoj poželjnosti ocjena koje su studenti dobili. Upravo to ukazuje na interaktivnu prirodu distributivne i proceduralne pravednosti. Iako distributivna i proceduralna pravednost uobičajeno kovariraju u istom smjeru, Lind i Tyler (1988; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a) uočili su kako

se one mogu kretati i u različitim smjerovima. Na primjer, profesor, koji inače nekonzistentnim i dvosmislenim kriterijima ocjenjuje rad studenata, stvara percepciju proceduralne nepravde. Dok studenti tako rade na svojim zadacima neuspješno pokušavajući zadovoljiti nejasne kriterije profesora, on ih može ocijeniti niže nego što oni to zaslužuju. Taj postupak stvara osjećaj distributivne nepravde. No ponekad se može dogoditi situacija u kojoj će se studentima „posrećiti" ili će nekom slučajnošću pogoditi što profesor želi i na taj način zadovoljiti njegove kriterije. U takvim slučajevima studenti dobivaju visoke ocjene koje oni zaslužuju i smatraju pravednima (percipirana visoka distributivna pravednost), no proceduralna pravednost tada je i dalje niska jer se kriteriji ocjenjivanja i dalje nisu promijenili – percipirani su nejasnima i nekonzistentnima (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Brockner i Wiesenfeld (1996; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a) također su pokazali kako distributivna i proceduralna pravednost interakcijom mogu proizvesti efekt u kojem proceduralna pravednost moderira učinak distributivne pravednosti (kada je proceduralna pravednost visoka, distributivna pravednost ima slabiji efekt na reakcije studenata). Pravedni postupci zadovoljavaju potrebu za samopoštovanjem i vlastitim identitetom i stvaraju osjećaj da će osoba dugoročno biti tretirana pravedno (Cropanzano i Greenberg, 1997). Stoga, kada je proceduralna pravednost na visokoj razini, distribucija ishoda, čak i kada je nepravedna, doima se nevažnom jer će ona u dugoročnom planu ponovno biti pravedno konstituirana. S druge strane, kada je proceduralna pravednost niska, pojedinčeve potrebe nisu ispunjene i stvaraju frustraciju što može ostaviti dojam da će i buduće interakcije biti nepravedne. Upravo se iz toga može vidjeti kako su evaluacije studenata primarno bazirane na njihovoj percepciji pravednosti samog postupka ocjenjivanja, više nego na poželjnosti ocjena (Cooper, Stewart i Gudykunst, 1982; Tyler i Caine, 1981; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Također, percepcija i pravednih ocjena i pravednosti u postupku ocjenjivanja dokazano je povezana s višim evaluacijama profesora koji dodjeljuje ocjene (Tata, 1999). I distributivna i proceduralna pravednost pozitivno su povezane s poštivanjem pravila, kao i sa zadovoljstvom ocjenama (Colquitt, 2001; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a).

Posljednja vrsta pravednosti, *interakcijska pravednost*, u akademskom se okruženju odnosi na percepciju pravednosti u interpersonalnim odnosima. Ova je vrsta posebno bitna u akademskom okruženju zato što interakcija među studentima i profesorima ima velik utjecaj na oblikovanje okoline u kojoj se uči te poticanje pozitivnih ponašanja i motivacije (Wubbels i Brekelmans, 2005; prema Berti, Molinari i Speltini, 2010). Također, važna je i zbog osjetljivosti većine studenata na način na koji profesori komuniciraju o postupcima donošenja važnih odluka, objašnjavaju razloge korištenja određenih kriterija ili otvaraju dijalog i započinju komunikaciju (Dalbert i Stoeber,

2005; prema Berti, Molinari i Speltini, 2010). Rezultati brojnih istraživanja pokazali su jake efekte pravednosti, posebice interakcijske, na različite domene života studenata, kao i na njihovo učenje. Studenti koji doživljavaju nepravdu u interpersonalnim odnosima pokazuju visok stupanj agresije, hostilnosti i otpora zahtjevima profesora (Paulsel i Chory-Assad, 2005; prema Berti, Molinari i Speltini, 2010), kao i negativne prosudbe o načinima ocjenjivanja profesora (Tata, 1999). S druge strane, profesore, koje doživljavaju pravednima, često procjenjuju kompetentnima i od povjerenja (Chory, 2007). Također je utjecaj interakcijske pravednosti uočen i u stavovima prema autoritetu, grupnoj kooperativnosti i socijalnoj identifikaciji. Doživljaj pravednosti od strane profesora povećava osjećaj pripadnosti grupi, osjećaj da je netko vrijedan član grupe te pojačava vlastite obaveze ponašanja u skladu s pravilima grupe (Berti, Molinari i Speltini, 2010).

3.2. Odrednice pravednosti

3.2.1. Kredibilitet profesora

U akademskom su okruženju vrlo bitni stavovi studenata prema profesorima kao izvorima komunikacije (Schrodt, 2003; prema Chory, 2007). Na temelju njega studenti donose vlastitu procjenu kredibiliteta profesora, odnosno njegove vjerodostojnosti i uvjerljivosti (Frymier i Thompson, 1992; prema Chory, 2007). Prema McCroskeyu i Tevenu (1999; prema Chory, 2007) kredibilitet profesora sastavljen je od tri dimenzije: kompetentnosti, karaktera i pokazivanja brige. Kompetentnost profesora odnosi se na njegovo znanje ili stručnost u području kojeg podučava (Frymier i Thompson, 1992; McCroskey, 1998; prema Chory, 2007). Prema Tevenu i Hansonu (2004; prema Chory, 2007), kompetentni profesori dobro objašnjavaju teško gradivo i ostvaruju uspješnu komunikaciju. Karakter profesora predstavlja njegove karakteristike pouzdanosti i dobrote kao pojedinca (Frymier i Thompson, 1992; prema Chory, 2007), dok pokazivanje brige od strane profesora obuhvaća stupanj u kojem on pokazuje da mu je stalo do dobrobiti njegovih studenata (McCroskey, 1998; prema Chory, 2007). Takvi profesori nikada ne omalovažavaju studente ili ih verbalno napadaju, već izražavaju svoju brigu i ostvaruju dobre odnose sa studentima. Percepcija kredibiliteta profesora najviše pridonosi objašnjavanju doživljene interakcijske pravednosti. S obzirom da se i interakcijska pravednost i kredibilitet profesora tiču komunikacije s određenim izvorom, logična je najjača povezanost između ta dva koncepta. Procjene obje ove kvalitete baziraju se na promatranju i evaluaciji profesorove komunikacije sa studentima. Također, neki aspekti interakcijske pravednosti mogu pomoći u definiranju komponenti kredibiliteta (Chory, 2007). Na primjer, kompetentni profesori ostvaruju uspješnu komunikaciju sa studentima (Teven i Hanson, 2004; prema Chory, 2007), isto kao što studenti pravednu komunikaciju doživljavaju uspješnom. Nadalje, profesori s izraženim karakternim

crtama kao što su dobrota i pouzdanost ne sramote ili verbalno uznemiravaju studente (Teven i Hanson, 2004; prema Chory, 2007), kao što i autoritet za kojeg se smatra da odražava interakcijsku pravednost tretira podređene s pristojnošću, dostojanstvom i poštovanjem (Colquitt i sur., 2001; prema Chory, 2007). Naposljetku, brižni profesori ostvaruju dobru povezanost sa svojim studentima i pokazuju svoju brigu (Teven i Hanson, 2004; prema Chory, 2007), kao što se i profesori doživljeni visoko na interakcijskoj pravednosti odnose prema studentima s ljubaznošću te iskazuju brigu za njihova prava (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Upravo se iz navedenih razloga može vidjeti kako postoji povezanost između doživljaja kredibiliteta profesora te njegove pravednosti. Istraživanje Chory (2007) pokazalo je da različite dimenzije kredibiliteta profesora variraju po važnosti u predviđanju tri vrste pravednosti u akademskom okruženju. Naizgled se najvažniji pokazao karakter profesora koji predviđa sve tri vrste pravednosti. Studenti koji doživljavaju profesore pouzdanima, iskrenima, časnima i etičnima, također njihovo dodjeljivanje ocjena, način predavanja, ponašanje tijekom predavanja i prema studentima u interpersonalnim interakcijama procjenjuju pravednima. Ti su rezultati u skladu s Leventhalovom (1980; prema Chory, 2007) tvrdnjom kako su pravedni postupci bazirani na prevladavajućim etičkim standardima te nalazima Hubbell i Chory-Assad (2005; prema Chory, 2007) da je povjerenje u nadređenog i organizaciju povezano s percepcijom distributivne i proceduralne pravednosti organizacije. S druge strane, percepcija kompetentnosti profesora uspješna je u predviđanju jedino interakcijske pravednosti te općenito ima najslabiju snagu od sve tri dimenzije kredibiliteta. Očito je da inteligencija, trening i vještine profesora ne pridonose mnogo evaluacijama distributivne i proceduralne pravednosti, kao što pridonose ostale dimenzije kredibiliteta (Chory, 2007). Nalazi svih ovih istraživanja mogli bi biti od velike koristi u akademskom kontekstu jer pokazuju kako profesori, koji se percipiraju kao kredibilni, mogu biti uspješni u poticanju studenata na učenje, kao i u drugim pozitivnim ishodima, jer ih studenti percipiraju pravednima.

3.2.2. Moć (utjecaj) profesora

McCroskey i Richmon (1983; prema Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005) obuhvatili su sve definicije moći opisujući ju kao potencijal pojedinca da utječe na ponašanje druge osobe ili više osoba. Moć profesora se može opisati kroz pet osnovnih vrsta (French i Raven, 1959; prema Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005). Moć prisile odnosi se na percepciju studenta da će ga profesor kazniti ako ne udovolji njegovim zahtjevima. Moć nagrađivanja predstavlja percepciju studenta da će dobiti nagradu ili spriječiti negativne posljedice ako ispuni profesorove zahtjeve. Legitimna moć je ona za koju student smatra da ju profesor posjeduje samim time što ima „titulu“ profesora. Referentna moć odnosi se na percepciju njihove identifikacije i poštovanja prema

profesoru. Ekspertna moć je ona koja opisuje mišljenje o profesoru kao onom koji je kompetentan i ima znanje u određenom području. Rezultati istraživanja Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy (2005) pokazuju kako je najjača povezanost između percepcije ekspertne moći i pravednosti u akademskom okruženju. Vjerovanje studenta da su profesori kompetentni i sposobni u svom području povezano je s vjerovanjem da su dobivene ocjene pravedne, da su postupci ocjenjivanja bili pravedni te da je interpersonalni odnos pravedan. U pogledu distributivne pravednosti, kada studenti vjeruju da su ocjene dobili od kompetentnih profesora, vjerojatnije će ih bolje i prihvatiti. Mogući razlog tome je povjerenje u profesorovu sposobnost da kompetentno evaluira njihov rad. Što se tiče proceduralne pravednosti, studenti mogu generalizirati uvjerenje o kompetentnosti vjerujući također i u pravednost postupaka i načina vrednovanja na određenom kolegiju kao posljedica ekspertnosti profesora (npr. ako je profesor ekspert u svom području, vjerojatno poznaje najbolje postupke podučavanja tog gradiva, kao i evaluiranja studenata u tome). Profesori koji se percipiraju kao otvoreniji i obzirniji prema studentima i njihovom mišljenju, koji se odnose prema njima s poštovanjem i dostojanstvom, utječu na stvaranje dojma njihove kompetencije, kao i posljedično na doživljaj interakcijske pravednosti (Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005). Također je u istom istraživanju Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy (2005) pokazano kako je studentova percepcija referentne moći profesora povezana s percepcijom interakcijske pravednosti. Pogled na profesora kao na nekog s kim se mogu identificirati i kome žele udovoljiti povezan je s doživljajem pravednosti u interpersonalnim interakcijama. S obzirom da referentna moć proizlazi iz relacijskih komponenti kao što su sličnost, sviđanje i poštovanje, očekivana je povezanost s vrstom pravednosti koja se najviše oslanja na interpersonalnu komunikaciju. Prisilna moć i interakcijska pravednost pokazale su se negativno povezane. Profesor koji se percipira kao onaj koji ima potencijal kazniti studente za neposlušnost te koji se ne percipira kao ljubazan i onaj koji ima razumijevanja, najčešće neće ostavljati doživljaj interakcijske pravednosti. I prijašnja istraživanja (Chory-Assad i Paulsel, 2004b) dobila su slične rezultate kako korištenje antisocijalnog ponašanja povezanog s kažnjavanjem od strane profesora može biti povezano s percepcijom manje proceduralne i interakcijske pravednosti. U skladu sa svim rezultatima, dokazano je kako su određene vrste moći kod profesora povezane s ishodima vezanima uz akademski život studenata. Tako se percepcija studenata da profesor posjeduje referentnu i ekspertnu moć pokazala pozitivno povezanom s kognitivnim i afektivnim učenjem, evaluacijama profesora te motivacijom. S druge strane, percepcija prisilne i legitimne moći negativno je povezana s afektivnim i kognitivnim učenjem te sa evaluacijama profesora (Richmond, 1990; Richmond i McCroskey, 1984; Roach, 1999; Roach i Byrne, 2001; prema Paulsel, Chory-Assad i

Dunleavy, 2005). Prisilna moć pokazala se također negativno povezana sa motivacijom studenata (Richmond, 1990; prema Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005).

3.3. Reakcije na doživljenu (ne)pravdu

3.3.1. Emocionalne i ponašajne reakcije

Studenti doživljavaju određene emocije kada se nalaze u interakciji i komunikaciji s profesorima (Horan, Chory i Goodboy, 2010; Horan, Martin i Weber, 2012; Paulsel, 2005; Titsworth, Quinlan i Mazer, 2012; prema Chory i sur., 2013). Mottet i sur. (2006; prema Chory i sur., 2013) predstavili su teoriju emocionalnih odgovora kojom se također može objasniti uloga emocija u učionici, odnosno akademskom okruženju. Teorija ima tri glavne komponente: komunikaciju profesora, odnosno verbalne i neverbalne poruke za koje se pretpostavlja da izazivaju tri emocije kod studenata: zadovoljstvo, pobuđenost i dominantnost (Chory i sur., 2013), studentov emocionalni odgovor, i studentovo ponašanje (približavanje – izbjegavanje). Navedena teorija pretpostavlja kako će valencija emocija, izazvanih određenim ponašanjem, tj. komunikacijom s profesorom, određivati ponašanje približavanja ili izbjegavanja kod studenata. Mnogi emocionalni odgovori smatraju se zaslužnima za određena ponašanja. Pozitivni emocionalni odgovori rezultiraju približavanjem, kao što je npr. prisustvovanje nastavi što posljedično dovodi do povećanog učenja i angažmana. Negativni emocionalni odgovori vode do izbjegavajućih ponašanja, kao što su smanjena motivacija i učenje (Mottet i sur., 2006; prema Chory i sur., 2013). Horan i sur. (2010; prema Chory i sur., 2013) identificirali su emocionalne i bihevioralne reakcije na percipiranu nepravdu. Najčešća nepravedna ponašanja na koja studenti općenito reagiraju su: nepravedno ocjenjivanje (drugačiji kriteriji za više studenata), nepravedna ocjena (ne odražava napor i trud koji je student uložio), nepravedne politike (npr. nemogućnost otkazivanja ispita iako je student bolestan), bezosjećajni i bezobrazni komentari (bez ljubaznosti i razumijevanja), loše informacije o ispitima te profesorove izjave o lošem znanju studenata. Sva navedena ponašanja tiču se uglavnom ocjene ili kompetencije studenata (Horan, Chory i Goodboy, 2010). U takvim situacijama studenti doživljavaju nisko zadovoljstvo (javlja se uznemirenost, osjećaj prevarenosti i povrijeđenosti), visoku pobuđenost (ljutnju, sram i stres) te malo osjećaja dominantnosti (odnosno osjećaju se bespomoćnima i ranjivima). U pitanjima otvorenog tipa, studenti su također navodili osjećaje ljutnje, boli, frustracije, bespomoćnosti, stresa, prevare, gađenja i srama kao odgovora na nepravdu u akademskom okruženju. Ponašajno, studenti su izjavili o izražavanju neslaganja, neaktivnosti, hostilnosti i odustajanju koji su povezani s njihovim emocionalnim odgovorima, a to podupire opisanu teoriju emocionalnih odgovora (Horan, Martin i Weber, 2012). Najčešća reakcija na nepravdu kod studenata je izražavanje neslaganja. Npr.,

studenti izjavljuju kako su išli razgovarati s profesorom nakon određenog događaja za koji smatraju da je nepravedan, tražili su objašnjenje profesorovih postupaka i navodili ga da promijeni odluke na način da budu pravedne. Također su ponekad tražili razgovor s nekim nadređenim autoritetom. Još jedan izraz neslaganja je davanje negativnih evaluacija, žaljenje drugim studentima, obitelji i prijateljima. Sljedeća reakcija je neaktivnost ili prihvaćanje nepravde. Studenti tako reagiraju poslušnošću na nepravedni zahtjev, prihvaćaju nepravedne postupke ili ishode, napuštaju okolinu u kojoj se dogodila nepravda ili jednostavno da ne rade ništa u vezi toga. Studenti koji reagiraju na ovaj način najčešće percipiraju kako nemaju prava za to (ne mogu utjecati na promjenu), odnosno smatraju da je prevelika diskrepancija između njih i profesora. Iako su ranija istraživanja pokazala kako studenti na nepravdu reagiraju agresivnošću i hostilnošću, to izgleda nisu najčešći odgovori. Kada se pojave, onda je to najčešće nazivanje profesora pogrdnim imenima, vikanje, psovanje i upućivanje bezobraznih pogleda. Ponekad se događa i žaljenje drugim studentima i uključivanje u „grupice“ koje se drže zajedno protiv nekog profesora (Horan, Chory i Goodboy, 2010). Osim navedenih reakcija, studenti uslijed doživljenih negativnih emocija mogu reagirati na način da žele ponovno uspostaviti pravednost (Adams, 1965; Austin, 1977; Deutsch, 1985; Homans, 1961; Spector, 1997; Walster i sur., 1978; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004b). To se može postići na više načina – pojedinci mogu mijenjati ili kognitivno preoblikovati njihove uloge ili ishode (npr. pitati za pravedniju ocjenu), odustati (npr. ispisati se iz kolegija), djelovati na referencu usporedbe (npr. djelovati na promjenu ocjena drugih studenata) ili na onog koji dijeli ocjene (npr. agresijom prema profesoru), ili pak promijeniti referencu usporedbe (npr. uspoređivati svoju ocjenu s drugim studentom) (Adams, 1965; Walster i sur., 1978; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004b).

3.4. Učinci pravednosti

3.4.1. Motivacija

U akademskom se kontekstu motivacija može opisati kao stimulacija koja potiče studente na održavanje pozitivnih stavova, uključujući osjećaje inspiracije, entuzijazma i uključenosti prema samom studiju i kolegijima koje pohađaju (Chory-Assad, 2002). U posljednje vrijeme često je ispitivana povezanost između ponašanja profesora, motivacije studenata i njihovog učenja što je ukazalo na potencijalnu vezu između percepcije pravednosti i motivacije studenata u akademskom okruženju. Tako su Gorham i Millette (1997; prema Chory-Assad, 2002) u svom istraživanju pokazali da, kada se i od studenata i od profesora traži da poredaju faktore koji motiviraju studente, obje strane navode pravedno ocjenjivanje kao motivatora, a nepravedno

ocjenjivanje kao demotivatora studenata. Nadalje, kada se studente traži da navedu ponašanja profesora koja ih smetaju, demotiviraju i ometaju, oni navode nepravedno provjeravanje znanja, nepravedno ocjenjivanje i nerazumna pravila (Kearney i sur., 1991; prema Chory-Assad, 2002). Točnost u komunikaciji, pravovremenost i cjelovitost u davanju informacija (Cropanzano i Greenberg, 1997), karakteristike interpersonalne komponente proceduralne pravednosti, pokazale su se bitnima u predviđanju motivacije i u organizacijskom okruženju (Orpen, 1997; prema Chory-Assad, 2002). Kada studenti percipiraju profesore „fer“, oni izjavljuju o većoj zainteresiranosti i entuzijazmu u vezi kolegija te doživljavaju pozitivnije sam sadržaj kolegija, kao i profesora. Također, kada zahtjeve dolaska na predavanja, raspored, način ocjenjivanja, ponašanja, očekivanja, ispite i *silabus* kolegija percipiraju pravedno, studenti se više uključuju i angažiraju oko samog kolegija, uzbuđeni su oko predavanja te im se više sviđa i sam profesor i kolegij (Chory-Assad, 2002). Upravo ovi zaključci važni su jer mogu dovesti do većih razina kognitivnog učenja kod studenata – motivirani studenti kojima se sviđa kolegij i profesor mogu bolje usmjeravati pažnju tijekom predavanja, više učiti za ispite i uložiti više truda u zadatke vezane uz kolegij.

3.4.2. Afektivno učenje

Afektivno učenje predstavlja internalizaciju pozitivnih stavova prema sadržaju nekog kolegija ili određenoj temi (Kearney, 1994; prema Chory-Assad, 2002), a očituje se u povećanom učenju o određenoj temi te korištenjem naučenog i nakon završetka određenog kolegija. U tom pogledu, afektivno učenje može djelovati na ponašanja nakon formalne nastave što ga čini važnim ishodom koji treba razmotriti. Istraživanja koja su proučavala vezu između koncepata povezanih s pravednošću i zadovoljstva poslom mogla bi biti osnova za ispitivanje veze između pravednosti u akademskom kontekstu i afektivnog učenja. Tako su Konovsky i Cropanzano (1991; prema Chory-Assad, 2002) u svom istraživanju pokazali da se zadovoljstvo poslom može predviđati na temelju toga pruža li organizacija adekvatna objašnjenja za provođenje određenih politika i pravila unutar organizacije (aspekt proceduralne pravednosti). Također, zadovoljstvo poslom moglo se predviđati i na temelju komunikacijske točnosti, pravovremenosti i potpunosti. Nadalje, istraživanja su pokazala da je organizacijska pravednost povezana i s drugim afektivno orijentiranim ishodima koji utječu na zadovoljstvo poslom. Na primjer, percepcija pravednosti postupaka provođenja organizacijske politike predviđala je emocionalnu odanost organizaciji (Konovsky i Cropanzano, 1991; prema Chory-Assad, 2002) i smanjene namjere napuštanja organizacije (Dailey i Kirk, 1992; Konovsky i Cropanzano, 1991; prema Chory-Assad, 2002). Osim navedenih istraživanja, ona koja su proučavala način komunikacije pružaju bolji uvid u

pretpostavljenu povezanost između pravednosti i afektivnog učenja. Istraživanje Frymiera i Housera (2000; prema Chory-Assad, 2002) pokazalo je kako posjedovanje određenih interpersonalnih vještina proceduralne pravednosti (kao što je jasno i nedvosmisleno prenošenje informacija i utjecanje na to da se osoba osjeća dobro u vezi sebe) predviđa povećano afektivno učenje. Isto kao što percepcija pravednosti u organizaciji utječe na zaposlenikovo zadovoljstvo poslom, pretpostavlja se da studentova percepcija pravednosti u akademskom okruženju utječe na njihovo afektivno učenje (Chory i McCroskey, 1999; prema Chory-Assad, 2002).

3.4.3. Izražavanje neslaganja

Kada studenti dožive nezadovoljstvo na svojim kolegijima, oni mogu reagirati na različite načine – prilagodbom (npr. više raditi), odustajanjem (npr. ne raditi ništa), izražavanjem neslaganja (npr. reći obitelji ili prijateljima o problemu), pritužbama nekom nadređenom, izražavanjem stavova na završnim evaluacijama ili odustajanjem od nastave (Bolkan i Goodboy, 2013; Horan i sur., 2010; prema Holmgren i Bolkan, 2014). Studenti također imaju i opciju utjecanja na promjenu tako da direktno pristupe profesoru i izraze svoje mišljenje, točnije oni mogu otvoreno izraziti svoje neslaganje (Goodboy, 2011; prema Holmgren i Bolkan, 2014). Takav se pristup odvija kada se student obraća direktno profesoru kako bi pokušao dovesti do neke promjene i utjecati na profesora da ispravi ono što je pogrešno (Goodboy, 2011; prema Holmgren i Bolkan, 2014). Ova vrsta komunikacije smatra se konstruktivnom ukoliko omogućuje profesoru da prepozna probleme sa svojim studentima ili vlastitim načinom predavanja (Bolkan i Goodboy, 2013; prema Holmgren i Bolkan, 2014). Rezultati istraživanja Holmgren i Bolkan (2014) pokazali su kako je doživljaj studenata o distributivnoj, proceduralnoj i interakcijskoj pravednosti pozitivno povezan sa zadovoljstvom odgovora profesora na njihovo izražavanje neslaganja (odgovor na pritužbu). Također, percepcija proceduralne pravednosti od strane studenata pozitivno je bila povezana i s njihovim zadovoljstvom komunikacijom i osjećajima prema profesoru. Doživljaj proceduralne pravednosti tijekom izražavanja vlastitog neslaganja kod studenata može utjecati na percepciju da će profesor koristiti jednako pravedne postupke noseći se sa studentovim brigama i problemima. To posljedično može dovesti do povećanog sviđanja ili zadovoljstva njihovom interakcijom. Interakcijska se pravednost u istom istraživanju pokazala povezanom sa motivacijom studenata, zadovoljstvom komunikacijom, osjećajima prema profesoru, afektivnim učenjem i kognitivnim učenjem. Mogući razlog tome je u važnosti odnosa u komunikaciji profesor – student. Studenti ne traže od profesora samo da ih podučavaju, već da im pomognu da se osjećaju dobro u vlastitoj koži i žele znati da se profesori brinu o njihovim osjećajima (Frymier i Houser, 2000; prema Holmgren i Bolkan, 2014). Stoga, u kontekstu odgovora na žalbe koje studenti imaju,

profesori, koji komuniciraju na prikladne načine, mogu potaknuti percepciju bliskosti i posljedično direktno i pozitivno utjecati na motivaciju studenata, zadovoljstvo komunikacijom, pozitivne stavove prema profesoru te afektivno i kognitivno učenje (Holmgren i Bolkan, 2014).

3.4.4. Otpor studenata

Otpor studenata predstavlja konstruktivno ili destruktivno ponašanje kojim se studenti opiru zahtjevima i uputama profesora te žele svojim ponašanjem utjecati na njih (Kearney, 1994; prema Paulsel i Chory-Assad, 2005). Ono postaje destruktivno kada utječe na prekidanje zadataka, napuštanje predavanja, odbijanje sudjelovanja ili negativnu evaluaciju profesora (Burroughs i sur., 1989; Kearney i Plax, 1992; Kearney i sur., 1984; prema Paulsel i Chory-Assad, 2005). Pružanjem otpora student smanjuje svoje „uloge" kojima pridonosi odnosu s profesorom (npr. pozitivno sudjelovanje) kako bi bili sukladni s percipiranom nepravdom koju je doživio (nepravedni interpersonalni tretman). Takvo će ponašanje izazvati otpuštanje distresa i pojačati osjećaj da je pravednost ponovno uspostavljena (Paulsel i Chory-Assad, 2005). S obzirom na činjenicu da postoji veća vjerojatnost korištenja indirektne agresije prema profesorima od strane studenata kada uoče nedostatak interakcijske pravednosti (Chory-Assad i Paulsel, 2004b), također je očekivano da će ona djelovati na vjerojatnost otpora, odnosno opiranja studenata profesorovim zahtjevima. Uspostavljanje poštovanja te sviđanja od strane studenata može se postići ostvarivanjem interakcijske pravednosti kojom profesori iskazuju pravednost u interpersonalnoj komunikaciji praćenoj osjetljivošću i poštovanjem. U skladu s tim, interakcijska pravednost može predviđati smanjeni otpor studenata. Kada profesor ne uspijeva uspostaviti interakcijsku pravednost (ne odnosi se prema studentima s poštovanjem, ne uvažava njihova mišljenja), studentima se neće svidjeti, krivit će njega za pružanje otpora i na taj način razviti otpor usmjeren prema njemu (Paulsel i Chory-Assad, 2005).

3.4.5. Antisocijalna ponašanja

Antisocijalna ponašanja, kao npr. agresija, također predstavljaju koncept kojem se pridaje važnost kada se promatra doživljaj pravednosti u akademskom okruženju. Kada studenti percipiraju da je njihovo ostvarivanje ciljeva, aktivnost ili npr. polaganje kolegija otežano zbog nepravedne raspodjele resursa (ocjena), nepravednih postupaka pri donošenju takvih odluka (npr. način ocjenjivanja) ili nepravednog odnosa od strane profesora (npr. nedostatak adekvatnih objašnjenja), oni će taj događaj doživjeti kao frustrirajući i zbog toga moguće postati agresivni (Spector, 1978; Spector, 1997; prema Chory-Assad, 2002). Percepcija nepravednosti u akademskom okruženju može proizaći od strane ostalih studenata, profesora ili pravila i postupaka.

Velik broj istraživanja proučavao je nepravdu na radnom mjestu kao odrednice antisocijalnog ponašanja. Na primjer, pokazano je kako se zaposlenici, koji percipiraju da se prema njima odnosi nepravedno, uključuju u agresivna ponašanja (Fogler i Baron, 1996; Greenberg i Alge, 1998; Worchel, 1974; prema Chory-Assad, 2002), devijantna ponašanja (Skarlicki i Folger, 1997; prema Chory-Assad, 2002) i krađu (Greenberg i Scott, 1996; prema Chory-Assad, 2002). Oni također iskazuju hostilnost prema organizaciji (Greenberg, 1987; prema Chory-Assad, 2002), lažu (Grover, 1997; prema Chory-Assad, 2002), sabotiraju rad organizacije (Giacalone i Greenberg, 1997; prema Chory-Assad, 2002) i traže osvetu protiv zaposlenika koji narušavaju norme pravednosti (Bies i Tripp, 1996; prema Chory-Assad, 2002). Studenti i zaposlenici češće će reagirati na nepravdu s otvorenom agresijom pri kraju zaposlenja ili završetkom semestra (npr. prilikom evaluacije kolegija/profesora), nego tijekom svojeg radnog odnosa ili u trajanju semestra zato što u tom slučaju i dalje riskiraju pojavu negativnih posljedica kao što su otkaz ili nemogućnost završetka i polaganja kolegija. Stoga, pojedinci, koji su trenutno zaposleni ili slušaju određeni kolegij, na nepravdu će vjerojatnije reagirati na manje ekstreman način, odnosno indirektnim oblicima agresije (npr. verbalna agresija, ometanje rada, kontraproduktivna radna ponašanja) prema nadređenima, a ne otvorenom i direktnom agresijom (npr. fizičkim napadima, oštećivanjem tuđe imovine) (Geddes i Baron, 1997; Greenberg i Alge, 1998; Homans, 1961; Neuman i Baron, 1998; prema Chory-Assad, 2002). Chory-Assad i Paulsel (2004a) također su pokazali kako muškarci, u usporedbi sa ženama, češće koriste indirektnu agresiju te pružaju otpor prema profesoru, npr. prekidajući predavanja, reagirajući tako na doživljenu nepravdu. Kao mogući razlog tome, često se navodi općenita veća agresivnost muškaraca (Bjorkqvist et al., 1994; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a) i činjenica da socijalizacija odmalena potiče agresivnost muškaraca (Anderson i Bushman, 2002; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Još jedan mogući razlog hostilnosti i agresivnosti studenata prema profesorima je želja da ih povrijede na isti način kao što su oni povrijedili njih nanoseći im nepravdu (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Upravo je ova posljedica nepravednosti u akademskom okruženju od izrazite važnosti zbog sve veće zabrinutosti oko školskog nasilja i prevencije agresivnog ponašanja među osobljem, nastavnicima i ostalim članovima akademskih institucija (Chory-Assad, 2002).

3.5. Poticanje percepcija pravednosti u akademskom kontekstu

Velik broj istraživanja pokazao je kako je pravednost potrebna za produktivan razvoj odnosa između profesora i studenta. Istraživanje Westa (1994; prema Chory, 2007) pokazalo je da doživljavanje nepravde prevladava kod studenata koji imaju negativna interpersonalna iskustva s profesorima. Među takvim su se profesorima našli oni koji su ponižavali i sramotili studente

(karakteristike interpersonalne nepravde), neopravdano disciplinirali studente (indikator distributivne nepravde) te oni koji su imali nerealistična očekivanja (pokazatelj proceduralne nepravde) (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Provedena istraživanja ukazuju na to da bi profesori trebali poboljšavati percepcije distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti kod studenata kako bi izbjegli njihove negativne reakcije, poticali pozitivne ishode i izgradili efektivne interpersonalne odnose s njima (Chory, 2007). No pitanje i dalje ostaje kako profesori mogu utjecati na percepciju pravednosti u akademskom kontekstu. Istraživanja su pokazala da se percepcija proceduralne pravednosti poboljšava kada profesor dodjeljuje ocjene u skladu s opisanim načinom u *silabusu* (Tata, 1999) te kada su ocjene bazirane na više, a ne samo jednom pokazatelju znanja (Tyler i Caine, 1981; prema Chory, 2007). Profesori, koji jasno predstavljaju informacije, daju studentima povratne informacije i osiguravaju da studenti shvaćaju zašto su dobili određenu ocjenu, također utječu na pozitivne percepcije proceduralne pravednosti (Chesebro, Martin i Bulson, 2004; prema Chory, 2007). Nasuprot tome, korištenje antisocijalnih ponašanja od strane profesora smanjuje percepciju interakcijske pravednosti (Chory-Assad i Paulsel, 2004b), dok je korištenje prisile negativno povezano sa sve tri vrste pravednosti (Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005). Još jedan način na koji profesori mogu utjecati na dojam pravednosti je korištenjem prosocijalnih tehnika ponašanja, npr. davanjem pozitivnih povratnih informacija i poticanjem samopoštovanja studenata, koje su se pokazale povezane s manje otpora od strane studenata (Plax et al., 1986; prema Paulsel i Chory-Assad, 2005). Također, stvaranje percepcije interakcijske pravednosti potiče se i izražavanjem ljubaznosti, brige za studente i osjetljivosti (Alpert, 1991; Burroughs i sur., 1989; Kearney i sur., 1991; Kearney i sur., 1988; prema Paulsel i Chory-Assad, 2005). Studenti takve profesore doživljavaju kao one koji se više brinu za predavanja i za ono što podučavaju studente.

4. ZAKLJUČAK

Pravednost se, i u organizacijskom i akademskom kontekstu, pokazala kao vrlo bitan konstrukt koji utječe na kognitivne, emocionalne i ponašajne reakcije pojedinaca. Proučavanje pravednosti u ovakvim okruženjima od izrazite je važnosti s obzirom na činjenicu da čovjek tamo provodi veliki period svoga života. Znatan broj dosadašnjih istraživanja pokazao je kako se, djelujući na percepciju pravednosti, može djelovati i na samog pojedinca – povećanje njegove učinkovitosti, poboljšanje odnosa u organizaciji, povećanje zadovoljstva, pojavljivanje drugih pozitivnih emocija i sl. Upravo iz tog razloga mogu se uočiti brojne praktične implikacije. Osviještavanjem

važnosti pravednog tretiranja pojedinaca stavlja se naglasak na nove efektivne načine poboljšanja funkcioniranja ogranizacija. Između ostalog, javlja se i potreba za dodatnim istraživanjima koja bi još bolje pojasnila uočene veze između brojnih organizacijskih i akademskih ishoda i pravednosti i otvorila mjesta za proučavanje novih konstrukta. Također, postoji i relativno mal broj istraživanja pravednosti u akademskom kontekstu koja su se provodila u Hrvatskoj. S obzirom na probleme s kojima se susreće školstvo u državi, ukazivanjem važnosti na pravednost u odnosu profesor – student, i djelovanjem u tom smjeru, moglo bi doći do značajnih pozitivnih promjena.

5. LITERATURA

Berti, C., Molinari, L. i Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education, 13,* 541-556.

Chory, R.M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education, 56*(1), 89-105.

Chory-Assad, R.M. (2002). Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Agression. *Communication Quarterly, 50*(1), 58-77.

Chory-Assad, R. M. i Paulsel, M. L. (2004a). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education, 53*(3), 253-273.

Chory-Assad, R. M. i Paulsel, M. L. (2004b). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, *52*(2), 98-114.

Chory, R.M., Horan, S.M., Carton, S.T. i Houser, M.L. (2013). Toward a Further Understanding of Students' Emotional Responses to Classroom Injustice, *Communication Education,* 1-22.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., Piccolo, R. F., Zapata, C. P. i Rich, B. L. (2012). Explaining the justice–performance relationship: Trust as exchange deepener or trust as uncertainty reducer?. *Journal of Applied Psychology*, *97*(1), 1-34.

Cropanzano, R. i Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 317-372). New York: John Wiley & Sons.

Greenberg, J. (2011). Organizational justice: The dynamics of fairness in the workplace. In: Zedeck, S. (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 271-327). Washington, DC: American Psychological Association.

Holmgren, J.L. i Bolkan, S. (2014). Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes. *Communication Education, 63*(1), 17-40.

Horan, S.M., Chory, R.M. i Goodboy, A.K. (2010). Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses. *Communication Education, 59*(4), 453-474.

Horan, S.M., Martin, M.M. i Weber, K. (2012). Understanding Emotional Response Theory: The Role of Instructor Power and Justice Messages. *Communication Quarterly, 60*(2), 210-233.

Jakopec, A. (2015). Učinci (ne)usklađenosti klima pravednosti organizacije, rukovoditelja i suradnika. Doktorski rad. Rijeka: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Paulsel, M. L. i Chory-Assad, R. M. (2005). Perceptions of Instructor Interactional Justice as a Predictor of Student Resistance An earlier version of this paper was presented at the 2004 annual meeting of the Central States Communication Association, Cleveland, OH and was named a Top Four Paper in the Communication Education Interest Group. *Communication Research Reports, 22*(4), 283-291.

Paulsel, M.L., Chory-Assad, R.M. i Dunleavy, K.N. (2005). The Relationship between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports, 22*(3), 207-215.

Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology, 133*, 263-271.

Taylor, A.J.W. (2009). Justice as a Basic Human Need. *New Zealand Journal of Psychology*, 38(2), 5-10.