

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií  
Hekrova 805/25, Praha 4**



**Spravedlnost a její vnímání u studentů vysokých škol.**

Tomáš Novotný

**Diplomová práce**

Studijní program: N7701

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Karel Hnilica, CSc.

**Praha 2020**

**Prague College of Psychosocial Studies**

**Hekrova 805/25, Praha 4**



**Justice and It's Perception by University Students**

Tomáš Novotný

The Diploma Thesis

Study Program: N7701

The Diploma Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Karel Hnilica, CSc.

**Prague 2020**

**Anotace:** Tato diplomová práce se zabývá vnímáním spravedlnosti hodnocení vysokoškolskými studenty. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je vymezen pojem spravedlnosti a je představena teorie Johna Rawlse. V dalších kapitolách představují termíny distributivní a procedurální spravedlnosti, teoretické pohledy, experimenty a jsou zmíněny jejich projevy ve školství. V poslední kapitole teoretické části jsou rozebírány funkce a způsoby hodnocení ve školství. V praktické části jsou představeny cíle a hypotézy. Jsou uvedeni účastníci šetření, jejich věk, pohlaví a studovaný obor. Dále je představena použitá metoda a způsob zpracování dat. Ve čtvrté kapitole empirické části jsou představeny výsledky kvantitativní části diplomové práce, jsou zhodnoceny hypotézy z hlediska výsledků, popsána analýza kategorií a slovních odpovědí respondentů. Následuje závěr práce a diskuse.

**Klíčová slova:** spravedlnost, pedagogika, distributivní spravedlnost, procedurální spravedlnost

**Abstract:** This Diploma Thesis deals with topic of how university students view justice of evaluation. Thesis is divided into theoretical and practical part. In theoretical part term justice is defined and theory of John Rawls is presented. In next chapters I present distributive and procedural justice, theoretical views, experiments and how they manifest in pedagogy. Functions and ways of evaluation are explained in the last chapter of theoretical part. Goals and hypothesis are introduced in the first part of practical part. Participants of research, age, gender and their field of studies follow. In next chapter method of research and method of data processing are introduced. Results of research, analysis of categories and verbal answers are introduced in the fourth chapter. Last part of this thesis consist of Conclusion of thesis and discussion.

**Key words:** Justice, pedagogy, distributive justice, procedural justice

## Čestné prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne: \_\_\_\_\_

podpis: \_\_\_\_\_

# Obsah

I. ÚVOD.....	7
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. spravedlnost.....	8
1.1 Vymezení spravedlnosti.....	8
1.2 Teorie spravedlnosti Johna Rawlse.....	10
2. spravedlnost a psychologie.....	13
2.1 distributivní spravedlnost.....	13
2.1.1 Ultimátní hra.....	14
2.1.2 Reciprocita v ultimátní hře.....	17
2.2 Distributivní spravedlnost ve školství.....	19
2.3 Procedurální spravedlnost.....	22
2.3.1 Procedurální spravedlnost a Teorie sociální směny.....	23
2.3.2 Procedurální spravedlnost a „Voice Effect“.....	24
2.3.3 Procedurální spravedlnost a Teorie skupinové hodnoty.....	27
2.3.4 Procedurální spravedlnost a důvěra v autority.....	28
2.4 Procedurální spravedlnost.....	31
3. Pedagogika a různé přístupy k hodnocení studentů.....	34
3.1 Vysokoškolská pedagogika.....	35
3.2 Hodnocení ve školství.....	35
3.2.1 Funkce hodnocení.....	38
3.2.2 Postupy zjišťování vědomostí.....	38
3.2.3 Srovnání ústního a písemného zkoušení.....	38
III. EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
1. Cíl šetření a hypotézy.....	40
2. Účastníci šetření.....	41
3. Metodologie.....	42
3.1 Metoda šetření.....	42

3.2 Zpracování dat.....	43
4. Výsledky šetření.....	44
4.1 Zhodnocení hypotéz.....	44
4.2 Analýza kategorií.....	46
4.3 Analýza písemných odpovědí.....	47
4.3.1 Přístup učitele u varianty A je považován za nespravedlivý..	47
4.3.2 Přístup učitele u varianty A je považován za spravedlivý.....	49
4.3.3 Přístup učitele u varianty B je považován za nespravedlivý..	50
4.3.4 Přístup učitele u varianty B je považován za nespravedlivý..	51
5. Závěr.....	52
6. Diskuse.....	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK	

# I. Úvod

Ke vzdělávání na všech úrovních školního systému neodmyslitelně patří hodnocení, většinou ve formě známek. Znamky se udělují za ústní, či písemné zkoušení. U písemného zkoušení se jedná o soubor jasně položených otázek, na které musí student odpovědět větou, či zakroužkováním správné odpovědi. Učitel odpovědi vyhodnotí, zda jsou správně, či nikoliv. Vnější faktory, jako například sympatie učitele k danému žákovi nehrají, velikou roli. Alespoň by neměly. U ústního zkoušení je ovšem situace jiná. Může při něm dojít ke zkreslení výkonu mnoha vnějšími faktory. Sympatie učitele k žákovi, momentální naladění učitele nebo dokonce osobní problémy, které se vůbec nemusí týkat školy. S ústním zkoušením se žák ve většině případů poprvé setká až na vysoké škole. Z toho důvodu je tato práce zaměřená výhradně na žáky vysokých škol a dává za úkol zjistit, co žáci vysokých škol považují za spravedlivý přístup učitele.

Jelikož je téma spravedlnosti ústředním tématem práce, v první kapitole teoretické části se pokouším o její definování. Ve druhé kapitole přiblížím procedurální a distributivní přístup ke spravedlnosti a experimenty, které se těmito fenomény zabývaly.

Ve třetí kapitole blíže představuji pohled na vysokoškolskou pedagogiku. Jaké úlohy musí plnit vysokoškolský profesor, jaké role musí zastávat. Dále přiblížím téma hodnocení, k čemu slouží a jaké mohou být jeho funkce ve školství. Na závěr této kapitoly nastíním různé pohledy a rozdílnosti ústního a písemného zkoušení.

V první kapitole empirické představím hypotézy a cíl šetření. V druhé kapitole představím účastníci šetření a z jakého důvodu byli tito účastníci vybráni. Ve třetí kapitole popisují metodu šetření, blíže přiblížuji dotazník a z jakého důvodu byla tato metoda vybrána. V poslední, čtvrté kapitole empirické části prezentuji výsledky a zda potvrzují či vyvracejí hypotézy a v následujících podkapitolách jsou rozebrány slovní odpovědi.

## II. Teoretická část

### 1. Spravedlnost

#### 1.1 Vymezení spravedlnosti

Tato práce je úzce spjata s pojmem spravedlnosti. Z toho důvodu je nezbytné, abychom si termín spravedlnost více přiblížili. Pojem spravedlnost (v anglickém jazyce se setkáme především se slovem justice, potažmo right) je složitý termín na definování. O spravedlnosti lze hovořit jak v subjektivní rovině, tedy co danému člověku přijde jako spravedlivé, tak v obecné rovině, tedy co je spravedlivé dle práva nebo společenské normy. O toto rozdělení se pokusil již Aristoteles, který subjektivní hledisko spravedlnosti označoval jako součást ctností člověka a obecné hledisko spravedlnosti jako normu, díky které se může společnost organizovat. (Janda, 2008).

Avšak co je to spravedlnost a jaká je její podstata? Dnes se na spravedlnost nahlíží pod rouškou emocionálních, třídních nebo skupinových postojů. Málodky se pozastavíme nad myšlenkou, odkud spravedlnost vzešla, co to vlastně spravedlnost je? Vnímáme ji na základě kontextu, například právního. Jedni z prvních, kdo se pokusily uvažovat o spravedlnosti a její podstatě byli již staří Řekové, Sofisté a po nich velikáni jako Platón či Aristoteles. Především Platón se ve své knize Ústava pojmem spravedlnosti hojně zabýval. Platón „*vyslovuje myšlenku, že lze mluvit o spravedlnosti jednotlivého muže i o spravedlnosti celé Polis*“ (Janda, 2008). Pro pochopení Platónových úvah je důležité jeho připodobnění Polis (tedy státu) k psyché. Polis má dle Platóna tři složky, které označuje třídami. Stejně tak psyché (duše) má dle Platóna složku rozumovou, vznětlivou a část žádostivou. Spravedlivá Polis by měla být uspořádána dle normy, konat své úkoly. Pokud všechny třídy konají své úkoly, můžeme o takové Polis tvrdit, že má úplnou dokonalost (arété), „*kteřou vytvářejí čtyři základní ctnosti: moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost*“ (Janda, 2008). Spravedlnost je tedy dle Platóna ctností, která je podmínkou pro úplnou dokonalost. „*Spravedlnost jako ctnost je však také vlastnost jednotlivých tříd, popř. jejich příslušníků...Polis je spravedlivá jen tehdy, když každá třída koná své úkoly*“ (Janda, 2008). Zde se dostáváme k důležitosti přirovnání Polis k Psyché. Platón totiž tvrdí, že jedinec je



spravedlivý tehdy, jestliže každá jeho část plní své úkoly. Jako nespravedlivého jedince označuje někoho, u něhož převzala nižší část duše nadvládu (Janda, 2008). Přirovnání duše k Polis může být místy problematické. Pro tuto práci je však užitečné ho zde uvést, protože nám může pomoci nastínit náhled na problematiku spravedlnosti, který je v jádru této práce. Takové rozdělení lze brát jako první pokus o subjektivní a objektivní pohled na spravedlnost. V Platónově Ústavě můžeme nalézt přiblížení pojmu spravedlnosti k principu každému podle jeho zásluh (David, 2010). Toto pojetí spravedlnosti přetrvává i dnes. Dle úvah Platóna se zdá, že spravedlnost vychází z člověka, je to něco, co je mu přirozené, ale musí se kultivovat. Možná právě proto je uchopení pojmu spravedlnosti tak složité a nejasné.

Ještě lépe objektivní a subjektivní rozdělení popisuje Aristoteles. Aristoteles pojímá spravedlnost jako jednu ze ctností, konkrétně ji zařazuje do druhu ctností, které nazývá střednosti. Dále zkoumá spravedlnost i jako normu. Označuje ji slovem *to dikaion*, které do češtiny překládá A. Kříž slovem *Právo* (Janda, 2008). Nalézáme zde tedy jasnější rozdělení a pohled na spravedlnost a sice z pohledu ctností (vlastnosti) člověka a normy, tedy něčím, co bychom dnes mohli nazývat právem nebo zákony. Spravedlivý je ten člověk, který dodržuje zákon. „*Co je ustanovené zákonodárnou mocí, je zákonné a každé takové ustanovení nazýváme spravedlivým*“ (Aristoteles, 2011, s. 132). Takové pojetí už se více blíží dnešnímu pohledu na legislativu.

Na to, odkud spravedlnost pochází se snažilo odpovědět několik velikánů novodobé filosofie. David Hume ve své knize *Treatise of human nature* věnoval tomuto tématu celou jednu sekci. Avšak především postoj německých filosofů nám nastíní, že definovat spravedlnost může být problém. Asi nejvýznamněji se o to pokusili filosofové Kant a Hegel. Hegel a sním i tací autoři jako například Kierkegaard, Nietzsche nebo Jaspers se zabývali spíše tématem viny nežli přímo tématem spravedlnosti (Kaufmann, 1969). Je tedy velmi těžké spravedlnost definovat nebo o ní mluvit v jasných hranicích, protože na ní můžeme nahlížet z mnoha úhlů pohledu.

Proč je důležité uvádět zde pohledy různých filosofů na problematiku spravedlnosti? Protože již mnohokrát zmiňované rozdělení na subjektivní (ctnost) složku a objektivní (norma) složku spravedlnosti je v samé podstatě této práce. Při hodnocení studenta učitelem při ústním zkoušení se nacházíme na pomezí mezi

subjektivním vnímáním a objektivním vnímáním výkonu. Uvést Platónovi a Aristotelovi úvahy o spravedlnosti je tedy nutné pro uvedení čtenáře do myšlenkového procesu, který stojí za vznikem této práce.

Spravedlnost je nejvíce spojována s justicí (právem). To je dáno podstatou justice, tj. ukládáním trestů za porušení zákona. Takové tresty by měly být v první řadě spravedlivé. Slovo Justice pochází od Římanů, kteří takto pojmenovávali řecké bohyně Themis a Dike. Moderní zobrazení Justice, tedy ženu držící váhy a meč, dnes najdeme na malbách, sochách, v knihách, v kostele, v budově soudu, a dokonce i na předmětech, které nemají s právem a Justicí nic společného. Měřicí zařízení v podobě vah (v některých zobrazeních můžeme najít také protractor a olovnici) jsou chápána jako symboly zachování řádu a rovnováhy. Meč je symbolem moci a autority. Velmi často má zavázané oči, což je chápáno jako symbol nestrannosti a rovnosti (de Ville, 2011). Spravedlnost byla tedy již v dobách starověkého Řecka spojována především s udržováním pořádku a řádu. Procedurální spravedlnost a distributivní spravedlnost, které jsou více rozebírány v kapitolách 2.1 a 2.3, jsou s Justicí velmi silně provázány a mnoho výzkumů těchto fenoménů bylo evokováno právě soudním řízením.

## **1.2 Teorie spravedlnosti Johna Rawlse**

Zřejmě nejznámějším soudobým autorem zabývajícím se spravedlností je John Rawls. Tento politický filosof napsal v roce 1971 dílo Teorie spravedlnosti. V této knize se pokusil představit novou koncepci Spravedlnosti, která navazuje a přesahuje známou koncepci společenské smlouvy představenou Lockem či Rouseaem. Princip společenské smlouvy říká, že lidé v dávných dobách žili dle zákonů přírody, naprosto svobodní. Neexistovala žádná vládní instituce ani zákony, které by regulovaly jejich chování. Člověk musel čelit neustálému nebezpečí ze strany druhých lidí. Aby se lidé zbavily těchto obtíží, uzavřeli dvě hlavní dohody. Jelikož lidé požadovali ochranu sebe a svého majetku, uzavřeli dohodu Pactum Unionis, která ukládala lidem povinnost respektovat druhé a žít v míru a harmonii. Aby byl tento stav dodržován, lidé museli uzavřít druhou smlouvu, tzv. Pactum Subjectionis. Tato smlouva zavazovala členy nově vzniklé společnosti dodržovat nařízení autority a vzdát se části své svobody. Vytvoření společenské smlouvy tedy zavazuje členy společnosti, aby se vzdali části své přirozené

svobody výměnou za ochranu před nebezpečím. Společnost se musí shodnout na vytvoření autority, která bude vynucovat dodržování základních principů stanovených danou společností (Laskar, 2013).

Pakliže chceme představit teorii spravedlnosti, která staví a posouvá teorii společenské smlouvy dále, musíme se oprostít od myšlenky podobné smlouvy jako způsobu vstupu do určité společnosti nebo způsobu založení určitého druhu vlády. Spíše bychom měli pohlížet na principy spravedlnosti jako výchozí bod pro vytvoření původní dohody. Jinými slovy, bez spravedlnosti by ani nemohl vzniknout prostor pro úvahy o podobné smlouvě. Jsou to takové principy, které budou regulovat jakékoliv další dohody. Specifikují druhy sociální interakce, do kterých lze vstoupit a určí, jaké druhy vládních institucí lze založit. Stojí ještě před vznikem jakékoliv společenské smlouvy. Jsou to principy, na kterých by se osoby, které jsou zaměřené na svůj vlastní prospěch, dohodly a společně je utvářely tak, aby umožnily základní formu spolupráce. Z tohoto pohledu lze dle Rawlse pohlížet na spravedlnost jako na férovost<sup>1</sup> (Rawls, 1999). Rawls přirovnává tuto férovost k původní pozici (state of nature), jak ji najdeme v teorii o společenské smlouvě. Je to stav, o kterém Rawls předpokládá, že nikdo nezná své místo a status ve společnosti. Principy spravedlnosti jsou tedy utvářeny pod rouškou ignorace (veil of ignorance). Co je spravedlivé, je definováno přirozeným sledem událostí (statusem quo), tím pádem nikdo není zvýhodňován ani znevýhodňován. Jelikož jsou všichni ve společnosti v rovném postavení, nikdo nemůže vytvářet principy, které by ho zvýhodňovaly. Co je spravedlivé, je rozhodováno společnou dohodou všech stran. Rawls užívá termín férovost, jelikož prvotní situace, ve které společnost utváří principy spravedlnosti musí být „férová“ pro všechny. Pokud by nebyla férová, lidé by se nikdy na společných principech nedohodli. Pakliže na základě férovosti rozhodnou o tom, co je spravedlivé, mohou poté vytvořit autoritu, která bude toto spravedlivé chování vynucovat. (Rawls, 1999). Rawls tedy vnímá spravedlnost na stejné rovině jako férovost. Co je spravedlivé, musí být rovné (férové, slušné) pro všechny.

---

<sup>1</sup> Zde zachovávám přímí český překlad slova Fairness. Překladatel Rawlsovi knihy do češtiny Karel Berka užívá slovo Slušnost.

Rawls ve své teorii nastiňuje myšlenku, že každý člověk je vybaven smyslem pro spravedlnost... „v různých situacích vynášíme morální soudy, v nichž označujeme ten či onen stav za nespravedlivý či spravedlivý. Často nedovedeme tyto své intuice dobře vyargumentovat, anebo při jejich hlubší analýze zjistíme, že si vzájemně odporují“ (Barša, 1995, s. 339). Otroctví nebo omezování svobody slova a pohybu intuitivně považujeme za morálně zavrženíhodné. Rawlsova teorie spravedlnosti se tedy pokouší nalézt způsob, který umožní odsunout otroctví nebo omezení slova a pohybu mimo sféru spravedlnosti (Barša, 1995). „Rawlsovi tedy jde o explikaci a systematizaci našeho smyslu pro spravedlnosti“ (Barša, 1995, s. 340). V deváté kapitole Rawls zmiňuje morální teorii. Zde uvádí předpoklad, že každý člověk si v mladém věku vytvoří za pomoci společnosti smysl pro spravedlnost. Je to schopnost rozhodovat se co je spravedlivé a co není a obhajovat názory, které podporují náš pohled. Tato morální kapacita je dle Rawlse velmi komplexní (Rawls, 1999). Je zřejmé, že nelze mluvit o spravedlnosti bez toho, abychom se nezmínili o morálce.

Jak by šel Rawlsův pohled shrnout? Aby mohla skupina lidí spolupracovat, musí utvořit společnost, která je založená na principu společné dohody, tzv. společenské smlouvy. Uzavřením této smlouvy se člověk zřiká své naprosté svobody ve prospěch ochrany svého majetku a bezpečí zvolenou autoritou. Aby taková autorita mohla vynucovat dodržování přijatých pravidel, musí se utvořit soubor zákonů a pravidel, které budou toto bezpečí zajišťovat. Tyto pravidla musejí vzejít z určitého statusu quo, který existoval v tzv. původní pozici. Jelikož si v této původní pozici (state of nature) byli všichni jedinci rovni, pravidla, která vznikla z tohoto soužití lze považovat za spravedlivá, férová. Princip spravedlnosti je tedy předpoklad pro vznik společenství a autorit. K tomu, aby se lidé shodli na spravedlivých principech, využívají svůj smysl pro spravedlnost, který si vytváří skrze interakci se společností. Jedním z cílů teorie spravedlnosti by tak mělo být rozklíčování postupů, které člověk provádí při rozhodování, například o tom, proč je otroctví morálně zavrženíhodné. Můžeme tedy předpokládat, že člověk disponuje kapacitou pro vytváření morálních soudů o tom, co je a co není spravedlivé (Rawls, 1999).

Díky teorii spravedlnosti si můžeme lépe představit, jakou roli hraje koncept spravedlnosti při utváření společenských dohod, kterými se společnost řídí, aby zachovala bezpečí a jistoty pro své členy. Z psychologického hlediska má tato teorie

význam především díky myšlence, že člověk disponuje určitou morální kapacitou pro vytváření soudů o tom, co je spravedlivé. Definovat spravedlnost je však velmi složité. Tato práce si neklade za cíl vytvořit novou definici spravedlnosti. Tato kapitola slouží spíše jako vstupní bod do této problematiky. Při čtení Rawlsových poznatků můžeme nabýt dojmu, že spravedlnost je jakási entita, která předurčuje vznik fungující společnosti. Na osobnostní rovině pak propůjčuje schopnost utvářet morální soudy.

## **2 Spravedlnost a psychologie**

V oboru psychologie se o zkoumání spravedlnosti a jejímu vlivu na člověka zabývá sociální psychologie. Avšak spravedlností se zabývá celá řada oborů. Asi nejvíce je tento pojem spjatý s justicí. Ta se zabývá spravedlností, mimo jiné, s ohledem na spravedlivé rozdělování trestů. Sociální psychologie se zabývá podobným problémem, a sice spravedlivým rozdělováním statků ve společnosti. Již několik let se sociální psychologové zabývají reakcemi lidí na situace, ve kterých dochází k rozdělování zdrojů, například finančních (Barret-Howard, 1986). V následujících podkapitolách jsou představeny dva základní principy spravedlnosti dle sociální psychologie a různé experimenty, které byly pro zkoumání spravedlnosti uskutečněny. Prvním principem je takzvaná distributivní spravedlnost, tedy vnímání spravedlnosti konečného rozdělení – zda byly statky rozděleny opravdu spravedlivě. Druhý princip se nazývá procedurální spravedlnost, který zahrnuje pohled na to, zda kroky, které byly uskutečněny k rozdělení statků, byly spravedlivé. Oba principy jsou úzce spjaty s touto prací a s šetřením, které bylo provedeno, proto je těmto konceptům věnována pozornost.

### **2.1 Distributivní spravedlnost**

Distributivní spravedlnost se zabývá distribucí podmínek a zboží, které ovlivňují prožívání a „well being“ jedince. Lze si stanovit základní charakteristiky distributivní spravedlnosti bez ohledu na systém ve kterém působí. Morton Deutsch představuje těchto pět podmínek: I. Obsah, kvalita a kvantita dobrého a zlého které je distribuováno (Co je rozdělováno, kolik je rozdělováno a jaká je kvalita rozdělovaného?). II. Zúčastněné osoby (Komu je rozdělováno a kým je rozdělováno?). III. Styl a načasování distribuce (Jak a kdy je distribuováno? Tajně nebo veřejně? S nebo bez

vysvětlení významu a případných důsledků? Vědomě či nevědomě?). IV. Hodnoty (Jaké jsou hodnoty podporující distribuci?). V. Působení (Jaký efekt má rozdělení na jednotlivce či skupiny v dané společnosti? Jak rozdělení působí na spolupráci určitých skupin ve společnosti a na koherenci a produktivitu celé společnosti?) (Deutsch, 1979). Na rozdělení můžeme nahlížet a posuzovat ho skrze tyto uvedené charakteristiky.

Pokud si chceme představit rozdíl mezi distributivním a procedurálním pojetím spravedlnosti, můžeme nahlédnout do prostředí, kterým se zabývá pracovní psychologie. Zaměstnanci dostávají na konci měsíce peněžitou odměnu, výplatu. K těmto peněžítým odměnám mohou dostat také bonusy, které přerozděluje jejich vedoucí. Distributivní spravedlnost se zabývá vnímáním spravedlivosti obdržené finanční kompenzace (Folger, 1989). Jinými slovy se zabývá tím, zda zaměstnanci považují jejich odměnu za spravedlivou vůči ostatním a vzhledem k jejich odvedené práci. Takové přerozdělování vystavuje vedoucího do nelehké situace. Pakliže zaujímá postoj, že se musí o všechny zaměstnance postarat stejně, riskuje tím, že zaměstnanci, kteří jsou výkonnější než ostatní, ztratí motivaci a jejich výkonnost se sníží. U zaměstnance, který bude vnímat své peněžní ohodnocení jako výsledek jeho snažení, je větší pravděpodobnost zvýšení výkonnosti v budoucnu. (Gorton, 1994). To, jak spravedlivě zaměstnanec vnímá rozdělení finančního ohodnocení je pro vedoucího důležitý faktor pro dlouhodobou výkonnost. Proto je dobré, když se korporace touto problematikou zabývají.

### **2.1.1 Ultimátní hra (The Ultimatum game)**

Jedním z nejznámějších experimentů, který kombinuje ekonomický a sociálně psychologický pohled na rozdělování statků se nazývá vyjednávací hra (někdy se uvádí název ultimátní hra). Tento experiment sice patří do odvětví ekonomie, jelikož operuje s teoriemi hry a vyjednávání, ale můžeme z něho odvodit i některé závěry pro psychologii. Jako první s tímto typem experimentu přišli pánové Güth, Schmittberger a Schwarze. Všichni hráči mají k dispozici jednotné informace a každý hráč si je plně vědom všech předchozích tahů a rozhodnutí. Přívlastek ultimátní se užívá z důvodu, že v určitém nastavení můžeme vytvořit podmínky, kdy obě strany mají pouze jednu možnost, aby se domluvili na rozdělení. Objevuje se určitý druh ultimáta. Vždy se

rozdělí role na toho, kdo bude sumu rozdělovat (A) a toho, kdo se bude rozhodovat o nabídce (B). Jelikož je hráč (A) vybrán z venčí, pro hráče (B) tím hra končí ve smyslu toho, že nemůže ovlivnit rozhodnutí hráče (A). Hráč (A) se může rozhodnout tak, aby z celé situace vyléžil maximum. Hráč (B) může jen předpokládat, jak se hráč (A) zachová. Jakákoliv strategie je utvářena na základě předpokladů o druhém hráči a očekávání budoucího vývoje. Tento experiment byl založen na teoretickém předpokladu, že všichni lidé se zajímají pouze o svůj profit a tím pádem si hráč (A) bude chtít uchovat většinu peněz a hráč (B) s tímto návrhem bude souhlasit, protože si je tohoto záměru dobře vědom a také chce pro sebe získat alespoň malý podíl.

Experimenty přinesly velmi zajímavé výsledky. Autoři představili dva experimentální designy. První, který nazvali „Easy game“ spočíval v přerozdělení určité sumy peněz. Druhá varianta, „Complicated game“ spočívala v přerozdělování černých a bílých tokenů, jejichž počet nebyl sudý. Ty nemají stejnou hodnotu jako peníze a stejně tak nemají stejnou hodnotu pro oba účastníky. V takové hře je proto zapotřebí více analyzovat situaci. Pro potřeby této diplomové práce je blíže popsána pouze varianta „Easy“.

Před každým experimentem byli účastníci informováni o průběhu experimentu. Byli náhodně rozděleni do dvou skupin, ve kterých pak byli náhodně rozděleni na hráče (A) a hráče (B). Tím se zajistilo, že žádný z hráčů (A) neznal hráče, kterému bude svou nabídku podávat. Experiment probíhal v místnosti, kde byli usazeni všichni účastníci experimentu tak, aby byla zamezena verbální komunikace. Účastníci byli usazeni ve stejné místnosti také z důvodu toho, aby bylo transparentní, že všichni mají stejné podmínky a informace. U „Easy“ varianty má hráč (A) za úkol rozhodnout, jakou část z celkové sumy ( $c$ ) sám sobě přidělí. Zbytek připadne hráči (B). Hráč (B) se poté musí na základě předložené nabídky rozhodnout, zda danou nabídku přijímá anebo odmítá. Pokud nabídku odmítne, oba hráči obdrží 0 z celkové částky ( $c$ ). Takto vypadal design „Easy“ varianty. Autoři ji nazvali „Easy“, jelikož brali v potaz fakt, že peněžní suma byla v sudé částce, dala se tedy dobře dělit a také to, že existuje nejmenší možná suma ( $x$ ) z celkové částky ( $c$ ). Předpokládali, že racionální hráč (B) bude chtít získat alespoň minimální částku ( $x$ ) a proto půjde do konfrontace až tehdy, kdy nebude mít co ztratit. Z tohoto pohledu tedy optimální suma pro hráče (A) vypadá následovně:  $(c) - (x)$ . Takové nastavení tedy racionálně implikuje, že hráč (B) má

k dispozici pouze dvě varianty. Přijmout minimální nabídnutou sumu anebo jít do konfliktu. Pro hráče (A) je tak racionální pouze varianta, kdy nabídne hráči (B) nejmenší možnou sumu. Výsledky však ukázaly, že předpoklady nekorespondovaly s realitou.

Bylo vyhodnocováno 21 her ve kterých byly stanoveny různé celkové sumy (c), avšak sumy nikdy nepřesáhly hodnotu 10. Experiment byl rozdělen na dvě kola s odstupem jednoho týdne. V prvním týdnu účastníci utvářeli rozhodnutí bez předchozí zkušenosti. Ve druhém týdnu pak mohli aplikovat zkušenost z předchozího týdne. Ve výsledcích z prvního týdne se objevily dvě zamítnutí a ve druhém týdnu se objevilo šest zamítnutí. Celkový počet zamítnutí nabídky tak byl nízký. Jelikož bylo v druhém týdnu více zamítnutí, tak celková vyplacená suma byla v prvním týdnu vyšší (137) než v týdnu druhém (116). Průměrné výděleky pro hráče (A) byly 4,38 v prvním týdnu a 5,05 v týdnu druhém. Pro hráče (B) byl průměrný výdělek 2,83, respektive 2,68. Ukázalo se tedy, že hráči (A) byli v druhém týdnu více odhodláni riskovat, jelikož jejich průměrný výdělek i počet zamítnutí byl vyšší než u prvního týdne.

Myšlenka, se kterou autoři tvořili tento experiment byla, že hráči (A) budou požadovat většinu celkové sumy a hráči (B) situaci vyhodnotí tak, že pro ně bude nejvýhodnější spokojit se i s nejmenší nabízenou sumou. Předpoklad je takový, že oběma hráčům jde pouze o obohacení se. Jelikož to obě strany ví, hráč (A) navrhne sumu, která je pro něho výhodná a hráč (B) ji přijme, protože toto nastavení chápe. Teoretický pohled zachází do extrémů. Předpokládá, že se hráči (B) jednoduše podřídí. Ukázalo se, že v reálném světě se lidé k takto extrémním řešení neuchylují. Lidé se řídí tím, co jim přijde spravedlivé a pokud se tak necítí, mohou potrestat zamítnutím. Typické zhodnocení hráče (B) se dle výsledků zdá být následující: „*Pokud mi hráč (A) ponechá spravedlivou část, nabídku přijmu. Pokud ne a pokud tím moc neztratím, potrestám ho odmítnutím.*“ a pro hráče (A) takto „*Musím ponechat takovou částku z celkové sumy, aby hráč (B) považoval zamítnutí za příliš riskantní.*“ (Güth, Schmittberger, Schwarze, 1982). Je tedy zřejmé, že hráči (B) se nesmiřovali s nejmenší nabídkou, jak bylo předpokládáno, a dokonce pracovali s očekáváním spravedlivého jednání. Průměrné výděleky obou stran pak nenaznačují sklon hráčů (A) ke zneužívání své moci k obohacování (Güth, Schmittberger, Schwarze, 1982). Další modifikace a pokusy experiment replikovat pak potvrzují trend, že účastníci experimentu si své



výdělky rozdělují v poměru rovným dílem, případně v poměru 70/30, avšak příliš chamtivé nabídky jsou odmítány (Güth, van Damme, 1998).

Autoři poukazují na několik zajímavých důvodů, proč nelze jednoznačně určit, co přesně nám výsledky říkají. Dá se z výsledků odvodit, že většina respondentů si zakládá na férovosti a dbá o druhé lidi? Mohli bychom však také říci, že respondenti mohou být z větší části sobečtí, ale jejich rozhodování je motivováno na základě distributivního zvažování a řídí se na základě vědomosti, že hráč (B) s největší pravděpodobností odmítne velmi nízkou nabídku? Jinými slovy, chtějí hráči (A) být spravedliví, nebo tak chtějí pouze vypadat, aby nevyprovokovali hráče (B) k odmítnutí nabídky? Jsou opravdu vnitřně motivováni k tomu být spravedliví, nebo pouze maskují snahu obohatit se za férový přístup? Dalším otazníkem může být, zda jsou hráči (A) opravdu spravedliví anebo se podřizují sociální normě? (Güth, van Damme, 1998).

## **2.1.2 Reciprocita v Ultimátní hře**

Někteří autoři začali uvažovat nad tím, jaký faktor mohl ovlivnit výsledky experimentů v neprospěch původní hypotézy, že lidé dbají pouze o svůj profit. Reciprocita se začala nabízet jako vhodný kandidát. Reciprocita neboli vzájemnost, je akt chování, který bychom nejlépe mohli označit příslovím „Já tobě, ty mně“. Reciprocita je základ sociálních vztahů. Reciprocitu bychom mohli shrnout takto: Osoba 1 projeví důvěru v osobu 2 tím, že se vzdá určitého množství okamžité odměny za cenu dlouhodobějšího prospěchu pro oba účastníky. Osoba 1 tak spoléhá na to, že osoba 2 v budoucnosti provede takové úkony, které povedou ke zlepšení situace obou stran oproti původnímu stavu. Osoba 1 spoléhá na reciproční chování osoby 2 (Ostrom, Walker, 2003). Jde o způsob chování, kdy spoléháme na vzájemnou pomoc ve prospěch obou stran.

Tématem reciprocity se ve své studii zabývali například autoři Elizabeth Hoffman, Kevin McCabe a Vernon Smith. Rozhodli se pracovat s myšlenkou, že deviace od očekávaného sobeckého chování u experimentů v ultimátní hře může způsobovat fakt, že se lidé chovají v souladu s tím, že spravedlnost je chápána jako společenská norma. Jsou tedy konformní s touto normou. Předpoklad autorů je takový, že pokud lidé v podobné hře projeví chování, které je vstřícné k druhým, tedy

že se vzdají peněz ve prospěch druhého, nemusí to nutně znamenat, že jsou sami proti sobě. Zde vstupuje na scénu reciprocita. Autoři se domnívají, že takový člověk se chová tak, aby se vyhnul potrestání za neřízení se společenskou normou, nebo aby naopak na ostatní působil, jako člověk, který se v běžném životě řídí reciprocitou a tím si zvyšoval reputaci u sledujících. Autoři poukazují na to, že daný experiment může být ovlivněn snahou respondentů vypadat v očích experimentátorů jako ti, kdo se řídí společenskými normami a reciprocitou. Z toho důvodu se rozhodli modifikovat tento experiment tak, aby se co nejvíce zamezilo vlivům, které by taková chování mohli evokovat.

Autoři manipulovali nastavením experimentu tak, aby co nejvíce ovlivnili očekávání respondentů ohledně operativních norem sociální interakce, jmenovitě rovnost, spravedlnost a reciprocita. Aby například evokovali spravedlivost, dali respondentům deset dolarů a sdělili instrukce, že si mají respondenti rozpůlit danou částku. Důraz byl dán na půlení, nikoliv dělení. V jiném designu vytvořili podmínky jako na trhu, kdy jeden byl kupec a druhý prodávající. Třetí design naopak evokoval nerovnost tím, že respondenti před experimentem podstoupili výkonnostní test, který měl určit, který z nich bude navrhovatel a kdo bude příjemce. Všechny tyto modulace lehce pozměnili částky, které byly navrhovány, ale neměly žádný vliv na četnost odmítnutí nabídek (Hoffman, McCabe, Smith, 2008).

Jednou z modifikací ultimátní hry je takzvaná diktátorská hra. Tento model funguje na stejném principu s jediným rozdílem, hráč (B) musí nabízenou částku přijmout. Vše je v rukou hráče (A). Autoři se pozastavili nad tím, jak je možné, že diktátoři nabízejí více než nula dolarů. Vzhledem k tomu, že příjemce musí nabídku přijmout, bylo by pro hráče (A) nejrozumnější nenabízet žádné peníze. Z toho důvodu se nazývá diktátor. Avšak výsledky ukazovali, že až 20 % diktátorů navrhovalo částku 5 dolarů a objevovali se i nabídky tří a dvou dolarů. Tyto výsledky se objevovaly i v případech, kdy účastníci experimentu seděli každý v jiné místnosti. Z toho důvodu byl představen další experimentální design, který měl za úkol neevokovat v navrhovatelích potřebu být konformní vůči normám. Účastníci byli v místnostech ponecháni bez dozoru experimentátorů. Výsledky mluvili za vše, 64 % navrhovatelů si v diktátorské hře ponechalo všech deset dolarů a 90 % z nich si ponechalo alespoň 8 dolarů. Je tedy zřejmé, že sociální distance hraje při podobných experimentech významnou roli.

*„Tím, jak se zvyšuje sociální distance mezi subjekty a druhými lidmi, tím se zmenšuje kumulativní rozdělení pro příjemce.“ (Hoffman, McCabe, Smith, 2008, s. 414).*

Na samém počátku svého experimentu se autoři domnívali, že štedrost, kterou vykazovali diktátoři vychází z nevědomého očekávání principu reciprocity. Předpokládali, že toto očekávání se utváří skrze sociální interakce mimo laboratorní podmínky. Z toho důvodu byla u experimentu upravena sociální distance, aby se tomuto jevu zamezilo. Tato úprava měla vliv na chování hráčů (A). Čím více se sociální distance zvyšovala, tím četnější byly sobecké nabídky navrhovatelů. Pakliže budeme konstatovat, že dané chování respondentů je způsobeno kulturním podmiňováním k reciprocitě, stále nemáme odpověď na to, odkud a proč toto podmiňování pochází. Jinými slovy, pokud řekneme, že reciprocita nebo štedrost pochází z kultury, vyvstává otázka odkud kultura a tyto její elementy pochází.

Jako odpověď na tuto otázku se nabízí pohled utilitární. Z evolučního hlediska je pro lidský druh kooperace velmi prospěšná. Predispozice reciprocity má význam pro zachování společenství i samotného jedince. Je to jev, který se objevuje napříč kulturami po celém světě a z evolučního hlediska má významný vliv na fungování společností. Autoři však poukazují na to, že se objevuje tendence považovat tuto utilitární teorii za finální. Pro další zkoumání je zapotřebí zůstat otevřený i jiným možnostem vysvětlení. (Hoffman, McCabe, Smith, 2008).

Ultimátní hra je dnes už klasický experiment, při kterém můžeme nahlédnout procesu rozdělování statků mezi dvěma subjekty. Ukazuje se, že reciprocita a sociální distance má veliký vliv na chování toho, kdo je zodpovědný za rozdělování statků. Zdá se, že naše sociální prostředí ovlivňuje rozhodování při spravedlivém rozdělování. Na základě manipulací s podmínkami experimentu se také ukázalo, že vnímání rovnosti mezi účastníky hraje roli pro finální výsledek rozdělení.

## **2.2 Distributivní spravedlnost ve školství**

Jak již bylo definováno, distributivní spravedlnost spočívá ve spravedlivém rozdělování podmínek, statků a zboží (goods), jak představil Morton Deutsch. Systém distributivní spravedlnosti je všude tam, kde nalezneme těchto pět charakteristik

(viz výše). Z toho důvodu lze distributivní spravedlnost nalézt také ve školství. Jsou zde rozdělovány známky, tedy *co*. Znamky jsou rozdělovány studentům učiteli, *tedy komu od koho*. Jsou rozdělovány ve škole, po vykonání zkoušky a jsou udělovány ve veřejném prostoru školy, *tedy kde, kdy* a udílení známek je *veřejné*. Poslední dvě otázky se týkají hodnot a vlivu na jedince a společnost. Hodnotový rámec učitele, studenta, školy i veřejnosti ovlivňuje proces vzdělávání, a především hodnocení u zkoušek. Výkony u zkoušek a výsledné známky ovlivňují jedincovu možnost prosazení se na trhu práce. Poslední dvě otázky se tedy zdají být nejtěžnější při řešení problematiky distributivní spravedlnosti ve vzdělávání (Deutsch, 1979).

Hodnotový rámec je pro rozdělování známek ve školství důležitý faktor. Setkáváme se s hodnotami učitele, rodičů, žáků i školy jako instituce a do hry mohou vstoupit i kulturní hodnoty. Při debatách o distributivní spravedlnosti ve školství můžeme identifikovat hned několik hodnot na základě kterých se může učitel rozhodovat při udělování hodnocení. Některé z těchto hodnot spolu mohou souviset, ale mohou stát i proti sobě. Jednou z hodnot, která zajišťuje spravedlivost vzdělávání je stejná dostupnost edukačních prostředků pro každého studenta. Každému studentovi by mělo být poskytnuto stejné množství prostředků určených k dosažení určitého stupně vzdělání. Učitel by se dále měl řídit například tím, že všem náleží hodnocení na základě jejich snahy, pracovitosti a výkonu; tak aby umožnil zlepšování výkonu svých žáků a také by měl dbát na to, aby žádný žák neklesl pod vyžadované minimum vzdělání. To je jen hrstka hodnot, které Deutsch ve své práci zmiňuje. Učitel může využít jednu anebo kombinaci hodnot k rozdělování známek mezi studenty. Učitel se může rozhodnout, že žákovi s větším potenciálem bude dávat horší známky, aby zvýšil jeho motivaci a žákovi s horším potenciálem bude ze stejného důvodu dávat lepší známky. Nebo to může provést právě naopak. Různé hodnoty spolu mohou být v konfliktu, což může být problematické. Student, který je nejpilnější, nemusí podávat nejlepší výsledky. Stejný přístup ke všem žákům nemusí znamenat podávání stejných výsledků u všech žáků. Je tedy zřejmé, že známkování studentů není jednoduché, pokud se do tohoto procesu zapojí hodnotový rámec (Deutsch, 1979).

Existují takové hodnoty, které mají prioritu z důvodu tradice nebo dokonce přirozenosti? Morton Deutsch se na tuto problematiku snaží pohlízet situační perspektivou. Jeho teoretická analýza navrhuje, že v některých situacích je výhodné a spravedlivé rozdělovat na základě výkonu. Takové rozdělování bude dominantní v situacích, které se řídí principem ekonomiky. V některých situacích je spravedlivější rozdělovat podle potřeb jedinců. Takové rozdělování bude dominovat v situacích, které se řídí principem solidarity. „*V naší společnosti školy slouží jako přechod mezi na péči zaměřenou rodinou – kde dominují potřeby – a ekonomicky zaměřeným, neosobním a konkurenčním světem práce.*“ (Deutsch, 1979, s. 397). Na začátku školní docházky jsou studenti vystavováni hodnocení, které se přibližuje k pečující rodině. Tím, jak začnou postupovat ve vzdělávacím procesu, jsou více vystavováni hodnocení, které připomíná kompetitivní ekonomický svět práce.

Pokud by svět práce byl založen na pospolitosti a solidaritě, postrádalo by známkování na základě výkonnosti smysl. Základní princip kompetitivního systému spočívá v tom, že pakliže jedinec obdrží pozitivní odměnu, je tak učiněno na úkor ostatních. Já vyhraji, ty prohraješ. V kooperativním systému se naopak vyskytuje princip já vyhraji, ty vyhraješ a zároveň já prohrají, ty prohraješ. (Deutsch, 1979).

Učitel se tedy při distributivním rozdělování může řídit několika principy a hodnotami. Deutsch se snažil nahlédnout, které principy, hodnoty, jsou základní a přirozené. Na základě své analýzy přišel s myšlenkou, že pohled a přístup k hodnocení se pravděpodobně mění s tím, jak student postupuje ročníky školní docházky. Na začátku školní docházky jsou žáci hodnoceni principem solidarity, tedy spíše pečujícím způsobem. Čím více se však blíží trhu práce, tím více nároků je na žáky kladeno tak, aby se přizpůsobili kompetitivnímu prostředí pracovního světa. Tyto dva principy dle Deutsche přispívají k utváření postoje učitele k hodnocení.

Literatura také poukazuje na to, že očekávání má vliv na hodnocení spravedlnosti. Adams, Crosby či Folger zjistili, že pokud lidé obdrží méně, než očekávali (v tomto případě horší známku), mají větší tendenci hodnotit rozdělení jako nespravedlivé. Takové přesvědčení poté vede k hodnocení učitele jako nespravedlivého. Pokud tedy student stráví mnoho hodin přípravou na zkoušku, očekává, že dostane velmi vysoké hodnocení. Pakliže dostane horší známku,

než očekával, bude takové hodnocení vnímat jako nespravedlivé (Adams, 1965, Crosby, 1984, Folger, 1986, citováno dle Tata, 1999).

### 2.3 Procedurální spravedlnost

V předchozí kapitole představená distributivní spravedlnost se zabývá tím, zda statky byly rozděleny spravedlivě. Zjednodušeně, zda obdržení výdělek, odměna, reflektuje odvedenou práci v porovnání s ostatními. Procedurální spravedlnost se od distributivní liší tím, že sleduje proces, který k rozdělení vedl a zda byl tento proces spravedlivý. Můžeme si uvést příklad, kdy se zaměstnavatel rozhodne zvýšit mzdu svých zaměstnanců. Zaměstnanci se nemusí zaměřit pouze na spravedlivost výsledného rozdělení, ale mohou se rozhodovat na základě toho, kdo rozhodoval o zvýšení mzdy, nebo jaká kritéria byla zohledněna pro zvýšení. Takový pohled může být pro zaměstnance přínosnější než pouze hodnocení výsledné sumy. Procedurální spravedlnost se tedy zabývá procesem, nikoliv výsledkem (Greenberg, Folger, 1983).

Jak už bylo zmíněno dříve, spravedlnost jako celistvý koncept je velmi úzce spjatá s justicí. Procedurální spravedlnost najdeme v justici stejně jako tu distributivní, jelikož v justici je velmi důležité, zda je konečné rozhodnutí soudu spravedlivé. Stejně tak je důležité to, zda soudy rozhodly dle spravedlivých postupů a zda bylo všem zúčastněným poskytnuto stejné zacházení. Avšak procedurální stránka věci bývala v průběhu historie často přehlížena. Velmi zjednodušeně bychom situaci mohli přirovnat k rčení „účel světí prostředkům“. Autor Lawrence B. Solum dodává, že především v rámci common-law nejsou praktiky tohoto typu ničím novým a poukazuje například na věznici Guantanamo Bay: „*Od soudu Hvězdné komory ve čtrnáctém století po Guantanamo Bay ve dvacátém prvním století, tradice práva common-law není cizí myšlenka, že procedurální práva mohou být obětována ve prospěch podstatnějších zisků*“ (Solum, 2004, s. 1)<sup>2</sup>. Postoj se však v průběhu historie změnil. Pokud dnes dojde k odebrání práva, majetku nebo života bez možnosti participace poškozeného v procesu rozhodování, vzedne se vlna protestů. Procedurální spravedlnost tak nemusí být nutně nahlížena pouze v kontextu účel světí prostředky. Je v ní obsažena stará a silná idea, že možnost smysluplné a efektivní participace

---

<sup>2</sup> Vlastní překlad

v jakémkoliv procesu pokládá dobrý základ pro vytvoření takových právních norem, které budou pokládány za dobré a společnost se jimi bude řídit. A smysluplná participace vyžaduje možnost být vyslyšen a zaznamenán (Solum, 2004). Jak je ukázáno níže, možnost vyjádřit svůj názor a postoj může silně přispět k tomu, že člověk akceptuje i pro něho nevýhodné rozhodnutí.

### 2.3.1 Procedurální spravedlnost a Teorie sociální směny

Teorie sociální směny byla po dlouhé roky paradigmatem psychologie skupin. S touto teorií přišel George Homas v 60. letech 20. století. Je to teorie, která z velké části vychází z ekonomie a z Behaviorální psychologie, především pak ze Skinnerovo konceptu podmiňování. Teorie vychází z předpokladu, že vztahy jsou založené na vzájemné výměně zisků a nákladů. Odtud inspirace z ekonomie. Zisky jsou brány jako příjemné prožitky ve vztahu nebo benefity získané skrze vztah a náklady jsou negativní prožitky ve vztahu, například hádka. „...základem vztahů je vzájemnost a výměna zisků mezi oběma partnery. ...Autor teorie prosazoval názor, že ve vztazích vždy sledujeme poměr nákladů a zisků.“ (Willerton, 2012, s. 71). Při aplikaci na skupiny vnímá tato teorie jedince jako někoho, kdo se snaží pochopit, jak jeho chování a chování druhých lidí ovlivní výnosy, které obdrží ze sociálních vztahů. Na základě tohoto pohledu se lidé budou chovat tak, aby maximalizovali pozitivní výnos ze sociální interakce. Teorie sociální směny byla a stále je používána při snaze o vysvětlení toho, proč jsou lidé schopni setrvat ve větších skupinách nebo se podřídit normám a nařízením. Teorie navrhuje argument, že lidé neustále kalkulují zisk ze sociálních interakcí, které absolvují. Dovedou si tak spočítat, že pokud budou patřit do nějaké skupiny, například národ nebo skupina v zaměstnání, zvyšuje to jejich možnost účastnit se sociálních interakcí, které pro ně budou ziskové. Jelikož tedy skupiny zvyšují možnost zisku, lidé do nich vstupují a jsou ochotní řídit se jejich pravidly (Lind, Earley, 1992).

Jak tedy souvisí Procedurální spravedlnost s teorií sociální směny? Čím více se vědci zabývali fenoménem skupin a jejich organizací, začali zjišťovat, že pouhý kalkul zisků a ztrát nemusí být uspokojivé a definitivní vysvětlení toho, proč se lidé shlukují ve skupinách a jsou ochotni podřízovat se. Různí autoři začali poukazovat na to, že rozhodnutí, která byla vykonána na základě spravedlivého rozhodovacího procesu

mohou mít významný vliv na to, že lidé uposlechnou a smíří se s nařízením autority (Lind, Earley, 1992). Další výzkumy také ukazují, že mezi kvality, které ovlivňují pocit důvěry ve spravedlivost procesu, jsou důstojnost a zda jsou autority vydávající rozhodnutí vnímány jako důvěryhodné. I když má spravedlivý postup sklon k vytváření více přijatelnějších rozhodnutí, oba faktory spíše souvisí s dobrým a kvalitním zacházením a zda ho jedinec takto vnímá (Tyler, 2006).

### **2.3.2 Procedurální spravedlnost a „Voice Effect“**

Výzkumy procedurální spravedlnosti přispěly k vytvoření tří základních teorií, na které lze nahlížet jako na základní pilíře fenoménu procedurální spravedlnosti. První z nich je takzvaný The Voice Effect. Autor Deutsch poukazuje na to, že procedurální pojetí spravedlnosti může hrát velmi významnou roli v tom, jak lidé vnímají, zda s nimi bylo zacházeno spravedlivě. Autor dále zmiňuje, že mnohé výzkumy poukazují na skutečnost, že lidé jsou více spokojeni s rozhodnutími a výsledky, pokudliže se aktivně na těchto rozhodnutích podíleli. I v takových případech však můžeme najít výjimky. Pozitivní pocity mohou být reakcí na samotný fakt, že se jedinec mohl svým hlasem podílet na rozhodování. Je tedy důležité rozlišovat mezi reakcí na možnost využít svůj hlas v procesu rozhodování a reakcí na výsledek rozhodování, pokudliže se jedinec na daném rozhodnutí aktivně podílel. Zásadní otázka tedy zní, zda možnost vyjádřit svůj postoj a možnost se aktivně podílet v procesu rozhodování, stačí k tomu, aby jedinec přijal i takové výsledky, které jsou pro něho nevýhodné (Folger et al, 1979).

V roce 1974 vytvořil Walker et al. experiment, který podhalil zajímavý fakt. Později dostal tento fenomén název „Voice effect“. Experiment pomohl prosadit důležitost obhajovacího řízení v americkém soudním systému. Walker se svým týmem zjistil, že subjekty označují řízení, ve kterém mohli pronést svoji obhajobu a postoj, jako více spravedlivé, a to bez ohledu na výsledek. Tedy i v momentě, kdy soud rozhodl v jejich neprospěch (Walker et al., 1974).

Autor Folger se společně se svými kolegy rozhodl provést experiment, který by pomohl objasnit, jak ovlivňuje vnímání spravedlivého rozdělování možnost vyjádření svého názoru nebo i to, zda nás může ovlivnit názor druhých lidí. Experiment nesl název „Voice“, jelikož odkazoval na původní experiment od Walkera. Jejich experimentu



se zúčastnilo 82 studentek psychologie. Byly rozděleny do skupinek po třech s tím, že se jedná o experiment ohledně rozhodování v businessu. Každá z nich seděla v jiné místnosti. V dané trojici byly rozděleny role rozhodčí a dvou pracovníků. Pracovnice měly vytvářet slova z písmen předem vybraných slov. Rozhodčí měla tyto slova náhodně vybírat. Reálná situace však byla taková, že každá participantka byla pracovnice a rozhodčí byla fiktivní postava. Trojici bylo také řečeno, že obdrží devět lístků do loterie, přičemž rozhodčí dostane tři a zbylých šest lístků musí rozdělit mezi pracovnice v průběhu sezení. Celkově byly provedeny dvě sezení, v každém se utvářely čtyři slova.

Byly vytvořeny dvě experimentální podmínky. Tyto podmínky byly prezentovány participantkám. První nastavení vytvářelo domnělou nezájatost rozhodčí tím, že osoba, které byla tato role přidělena si tuto roli ponechává po celou dobu experimentu. Rozhodčí si tedy nemusela zvýhodňovat žádnou z pracovnic tak, aby jí zvýhodnění v dalším kole oplatila. Všechny role zůstávaly stejné. V druhém nastavení se role měnily. Rozhodčí tedy mohla favorizovat pracovnici, která měla nastoupit na její místo, aby tím vytvořila větší pravděpodobnost, že bude favorizována v dalším kole. Na konci každého sezení byly všechny participantky požádány o písemné zhodnocení toho, jak by dle nich mělo vypadat spravedlivé rozdělení lístků do loterie.

V tomto kroku došlo k důležitému rozdělení. Jelikož se jednalo o experiment, který sledoval, jak možnost vyjádření se k rozhodování ovlivní spokojenost s výsledkem, byly utvořeny další dvě experimentální nastavení. V takzvaném „hlas“ nastavení dal experimentátor instrukci, že ačkoliv rozhodčí bude mít hlavní slovo při rozdělování lístků, pracovnice mohou prezentovat svůj názor na to, jaký výsledek by dle nich byl spravedlivý. Následně se vylosuje pracovnice jejíž kartička s názorem bude prezentována rozhodčí. Participantky tedy mohly nabýt dojmu, že jejich názor může ovlivnit rozhodování a že se tedy mohou aktivně podílet. V druhém nastavení k takové instrukci nedošlo. Ještě před tím, než participantka vyplnila názorovou kartičku, experimentátor spočítal poskládaná slova a sdělil informaci, že druhá pracovnice zvládla vypracovat o jedno slovo více (takto to probíhalo se všemi subjekty). Experimentátor se po nějaké chvíli vrátil a sdělil participantce informaci o rozhodnutí zbylých dvou participantek. V některých případech byla podána informace, že druhá pracovnice zvolila stejné rozdělení lístků, tedy tři a tři, ale rozhodčí

se rozhodla dát druhé pracovníci čtyři lístky a dané participantce pouze dva lístky. Informace o názoru druhé pracovnice (rovné rozdělení) tak měla utvrdit postoj, že finální rozdělení rozhodčí je nespravedlivé. To byla varianta se zpětnou vazbou. U varianty bez této zpětné vazby nebyla podána informace o názoru druhé pracovnice, pouze informace o rozdělení rozhodčí.

Po skončení experimentu byl participantkám rozdán dotazník, ve kterém byly dotázány na zhodnocení efektivity rozhodčích. V tomto dotazníku byly obsaženy otázky na pocit ohledně spravedlivosti rozdělení na škále 1 (velmi nespokojená) až 11 (velmi spokojená) a spravedlivosti procesu rozhodování na škále 1 (nekompetentní) až 11 (kompetentní). Výsledky byly zhodnoceny pomocí MANOVA a následně ANOVA postupu. Výsledky byly následující – u experimentálního nastavení, ve kterém subjekty dostaly zpětnou vazbu od zbylých participantek (tedy, že preferované rozdělení by bylo tři a tři) nedošlo v případě možnosti vyjádřit svůj názor k výrazně vyšší spokojenosti než u těch, které svůj názor vyjádřit nemohly. Avšak možnost vyjádřit svůj názor vedlo k výrazně větší spokojenosti u těch, které nedostaly žádnou zpětnou vazbu. Autoři tedy dochází k závěru, že možnost vyjádření svého názoru má tendenci zmírňovat úzkost z nespravedlivého jednání v momentě, kdy nemáme žádné jiné referenční osoby ani body. Důležité zjištění je však to, že ke zmírnění nedochází v případě, kdy se osoba dozví názor druhých lidí, který posílí pocit nespravedlnosti. Dané výsledky jdou lehce proti běžnému přesvědčení, že možnost vyjádřit svůj názor vždy povede k větší spokojenosti s výsledkem. Dle autorů je pozitivní pocit neutralizován v momentě, kdy je předveden názor druhých lidí, který posiluje pocit, že bylo rozhodnuto nespravedlivě (Folger et al, 1979). Výsledky ukazují, že možnost vyjádření svého názoru pomáhá přijmout i negativní výsledky rozhodovacího procesu. Problém však nastává v momentě, kdy dojde k potvrzení nerovného zacházení druhým člověkem. Zdá se tedy, že sociální složka hraje výraznou roli při hodnocení spravedlivého zacházení a procesu rozhodování.

První vysvětlení Voice efektu se opíraly o teorii sociální směny, tedy že lidé přijmou krátkodobou ztrátu v prospěch dlouhodobého zisku. Kladné výsledky Voice efektu tedy dle této teorie vycházejí z předpokladu, že lidé berou možnost vyjádření se jako faktor, který jim může v budoucnu přinést kladný výsledek. Na základě argumentu teorie směny se procesy, kde se může jedinec vyjádřit, považují za více spravedlivé než

ty, kde se vyjádřit nemůže. Předpokládá se, že jedinec může svým vyjádřením přesvědčit arbitra a tím si pro sebe získat lepší dlouhodobý výsledek (Lind, Earley, 1992). Avšak autoři Lind, Kanfer a Earley přišli v roce 1990 s experimentem, který poukázal na to, že snaha o vlastní profit zřejmě není jediný faktor posilující Voice efekt. U jejich experimentu byly stanovovány cíle pro splnění při vykonávání určité činnosti. Participanti mohli vyjádřit své stanovisko před rozhodnutím, po rozhodnutí anebo vůbec. Z výsledků vyplynulo, že ikdyž měli jedinci možnost vyjádření až po přidělení cílů, kdy už nemohli ovlivnit arbitra ve svůj prospěch, stále označovali tento postup za více spravedlivější než jedinci, kteří neměli možnost žádnou (Lind, Kanfer, Earley, 1990).

### **2.3.3 Procedurální spravedlnost a teorie skupinové hodnoty**

Jako odpověď na zjištění, že lidé nevnímají možnost vyjádřit se pouze z hlediska jejich obohacení v budoucnosti, navrhli autoři Lynd a Tyler teorii skupinové hodnoty u procedurální spravedlnosti. Tato teorie spojuje procedurální spravedlnost s hodnotami skupiny, do které chce jedinec patřit nebo se kterou se identifikuje. Sociálně skupinové procesy rozhodování jsou důležité pro celkovou organizaci skupiny (proces při vytváření norem). Dle teorie procedurální spravedlnost vychází ze dvou zdrojů, z hodnot skupiny a z potřeby jedinců být vnímání jako součást této skupiny. Jelikož jedinci vnímají procedury (rozhodovací procesy) jako nosiče informace co nebo koho si daná skupina váží, podporují takové procesy a postupy, které jsou v souladu s fundamentálními hodnotami jejich skupiny. Členové skupiny tedy preferují takové rozhodovací postupy, které je staví do role plnohodnotného člena. Autoři navrhují, že proces je vnímán jako spravedlivý v okamžiku, kdy je v souladu s hodnotami skupiny anebo, když zachová jedincův status plnohodnotného člena skupiny. Protože členové neustále vyžadují ujištění, že jsou členy skupiny, budou vnímat postupy, které toto ujištění posilují, za více spravedlivé. Lépe to jde vyjádřit negativem. Pokud je někomu upřena možnost vyjádřit se v rozhodovacím procesu, takové osobě je poté dáno najevo, že pro rozhodování nemá žádnou hodnotu (Lind, Earley, 1992).

Závěry, které vychází z teorie skupinové hodnoty můžeme považovat za jeden z pilířů konceptu procedurální spravedlnosti. Vzájemný respekt je jeden z několika faktorů, které se podílejí na vnitřní struktuře procedurální spravedlnosti. Autor Lind se

později rozhodl soubor těchto přispívajících faktorů nazvat „Dignitary effect“, což můžeme volně přeložit jako efekt hodnoty<sup>3</sup>. Tímto termínem nazývá všechny faktory, které přispívají k přijetí výsledného rozhodnutí, které se však nepojí k možnosti vyjádřit svůj názor. Jsou to tedy všechny další faktory kromě Voice efektu. Něco tak prostého, jako zdvořilost, slušnost nebo projevení zájmu ze strany toho, kdo rozhoduje, může vést k signifikantně vyššímu projevu procedurální spravedlnosti. Tedy, že i projevy přijetí a uznání hodnot ze strany autority přispívá k větší spokojenosti s rozhodnutím. Nejedná se tedy pouze o pocit, že patříme do stejné skupiny jako ti, kteří za nás rozhodují, ale také to, jak se k nám chovají a jak se cítíme při kontaktu s nimi (Lind, Earley, 1992).

Efekt hodnoty je tedy přispívající faktor v teorii skupinové hodnoty. Teorie skupinové hodnoty nastiňuje, jak může dojít k posílení procedurální spravedlnosti skrze možnost vyjádřit svůj postoj. Efekt hodnoty přispívá tím, že se nemusí jednat pouze o aktivní účast jedince, ale i autorita může přispět svým přístupem. Možnost vyjádřit se a důstojné zacházení s naší osobou pak může převážit snahu o uspokojení vlastních zájmů. Pokud jsou v procesu splněny tyto podmínky je větší pravděpodobnost, že budeme s výsledkem více spokojeni, i když bude v náš neprospěch (Lind, Earley, 1992).

### **2.3.4 Procedurální spravedlnost a důvěra v autority**

Voice efekt a efekt hodnoty, které byly popsány v předchozí podkapitole nabízejí jiný úhel pohledu na teorii sociální směny. Dle výzkumů vychází najevo, že lidé se pravděpodobně nerozhodují pouze na základě výnosů a obohacení. Ukazuje se, že i tak na první pohled přehlédnutelné faktory, jako je pocit hodnoty a možnost vyjádřit se k danému tématu, hrají významnou roli pro smíření se s výsledkem (Lind, Earley, 1992).

Naskytla se otázka, jak mohou výše popsané efekty fungovat i v běžném životě mimo soudní síně. Autoři Tyler a Lind se zaměřili na poslušnost lidí vůči autoritě a sepsali dohromady poznatky mnoha autorů na toto téma. Zabývali se samozřejmě

---

<sup>3</sup> Vlastní překlad

takovou poslušností, která je dobrovolná, tedy není vyžadována skrze násilí. Díky mnoha autorům a jejich výzkumů vyšlo najevo, že legitimitu autority výrazným způsobem ovlivňuje to, za jak spravedlivé jedinec považuje procedury, které autorita (v nejvíce případech stát) používá.

Jednou z oblastí, kde můžeme sledovat a měřit důvěru v autoritu je zaměstnání. Zaměstnanci neustále hodnotí svého zaměstnavatele a pro zaměstnavatele je důležité, aby měl v kolektivu jedince, kteří věří v jeho vedení. Mnozí autoři zkoumali faktory, které ovlivňují oddanost nějaké organizaci. Folger a Konovsky zkoumali vztah mezi distributivní a procedurální spravedlností zvýšení platů a oddaností organizaci. Na základě rozhovorů zjistili, že procedurální spravedlnost měla velmi významný vliv na oddanost vůči organizaci ( $r = .43$ ,  $p < .001$ ) a stejně tak distributivní spravedlnost ( $r = .33$ ,  $p < .001$ ). Množství peněz, které bylo rozdělováno mělo malý vliv ( $r = .11$ ). Většina studií potvrzuje, že procedurální spravedlnost hraje hlavní roli v určování toho, jak je v organizaci nahlíženo na autority. Autoři Kanfer, Sawyer, Earley a Lind provedli v roce 1987 studii, ve které nechali studenty pracovat na určitých projektech. Jejich práce poté byla hodnocena buď spravedlivým nebo nespravedlivým způsobem. Studenti hodnotili své hodnotitele kladněji, pokud byl jejich přístup spravedlivý (citují podle Tyler a Lind, 1992). Další experimenty byly provedeny například v souvislosti s politickou angažovaností.

Závěry ze všech experimentů, které autoři shromáždili jsou takové, že legitimitu autority nejvíce ovlivňuje to, zda jedinec vnímá postupy autority za spravedlivé. Procedurální spravedlnost tedy výrazně zvyšuje důvěryhodnost autority. A to napříč situacemi. Od zaměstnání po státní správu. Proč má tedy procedurální spravedlnost takový význam pro legitimitu autority? Autoři Thibaut a Walker přišli se zajímavým návrhem. V roce 1975 se zabývali procedurální spravedlností z pohledu psychologie. Když zkoumali skupinovou dynamiku a řešení konfliktu všimli si, že špatně vyřešený konflikt má za následek poškození vztahů ve skupině, což by mohlo vést k jejímu rozpadu. Nejlepší způsob, jak zachovat dobré vztahy a soudržnost ve skupině je užívat takové vnitřní procedury a mechanismy, které jsou většinou uznávané jako spravedlivé. Dokonce namítají, že vnímání procedurální spravedlnosti je důležité pro zachování pospolitosti společnosti, a to především v konfliktech, které vycházejí z rozdílných

preferencí pro fungování ve skupině (Thibaut, Walker, 1975, s. 67, cituji podle Tyler, Lind, 1992).

V pozdější analýze z roku 1978 Thibaut a Walker přicházejí s dalším návrhem. Ve většině situacích je samozřejmě problematické vybrat tu správnou možnost, protože si nejsme jistí, co je správně řešení. Nikdo předem neví, kam nás to či ono rozhodnutí zavede. Pokud tedy nemáme k dispozici jasnou indikaci toho, co je a co není spravedlivé a správné, naše jediná možnost je držet se spravedlivých postupů při rozhodování. Procedurální spravedlnost tedy může sloužit jako nástroj k posouzení, zda je dané rozhodnutí správné bez toho, aniž bychom hodnotily pro a proti. Jako příklad uvádějí situaci v podnicích. Jak stanovit, aby všichni zaměstnanci byli spravedlivě kompenzováni za svou práci? Každému by mělo být dáno na základě porovnání toho, co do práce investuje a jaké jsou jeho výsledky. Pokud bychom měli porovnávat všechny zaměstnance navzájem a vytvářet z toho analýzy, zda jsou všichni dostatečně kompenzováni, bylo by to velmi složité ne-li nemožné. Autoři tedy namítají, že jednodušší způsob je vytvořit takové kritérium, které bude většinou považované za spravedlivé, i když nebude zvažovat úplně všechny aspekty. Opět se tedy dostáváme k tomu, že pokud se použije procedura, která bude většinou vnímána jako spravedlivá, bude pro všechny snazší přijmout výsledek rozhodnutí (Thibaut, Walker, 1978, cituji podle Tyler, Lind, 1992). Je také důležité brát v potaz, že procedury (postupy uvnitř skupiny) jsou zásadní součástí pro fungování skupiny a vnímání těchto procedur je hlavní klíč k poznávání těchto skupin. Skrze design svých procedur dává skupina najevo své hodnoty a cíle. Jelikož jsou procedury brány jako ukazatele hodnot dané skupiny, mají dle autorů vysokou symbolickou hodnotu pro poznávání a zkoumání daných skupin. Z toho pohledu má tedy vyhodnocování procedur větší cenu než vyhodnocování a vnímání výnosů. Výnosy jsou jednorázové a proměnlivé. Jedinec reaguje pouze situačně. Procedury a postupy dané skupiny jsou však trvanlivé a mají větší dopad. Z tohoto pohledu pro jedince vytváří nespravedlivý postup při rozhodování větší hrozbu, než nespravedlivé rozhodnutí samotné (Tyler, Lind, 1992).

Procedurální spravedlností nazýváme spravedlivý průběh rozhodovacího procesu. Pokud hodnotíme procedurální spravedlnost, hodnotíme průběh, nikoliv výsledek. Teorie sociální směny od George Homase byla po dlouhou dobu dominantní při vysvětlování sociální dynamiky a tendenci lidí sdružovat se ve skupinách. Autoři

Lind a Earley při zkoumání skupiny přišli s argumentem, že teorie sociální směny nemusí být definitivním vysvětlením toho, proč se lidé shlukují do skupin a jsou schopni podřídit se autoritám. Na základě výzkumů a experimentů autorů Tylera, Linda, Earleyho a dalších, se vytvořily tři teorie, které přispívají k diskusi o skupinové dynamice. Teorie Voice efektu ukazuje, že pro lidi je velmi důležité, pokud mohou projevit vlastní názor a stanovisko v procesu rozhodování. To jim umožní lépe se smířit s výsledkem, i takovým, který pro ně bude nepříznivý. Teorie skupinové hodnoty pak tvrdí, že lidé nekalkulují pouze zisky a náklady jako je tomu u teorie sociální směny, ale také to, zda se cítí být součástí dané skupiny. Pokud je k jedinci přistupováno s úctou a cítí se být součástí skupiny, je větší pravděpodobnost, že bude proces z hlediska procedurální spravedlnosti hodnotit kladně. Procedurální spravedlnost má také vliv na podřizování se autoritám a jejich nařízením. Autoři Thibaut a Walker přispěli svým zjištěním, že soudržnost a nálada ve skupině může být udržována a podporována spravedlivým přístupem autority. Dle autorů jsou vnitřní procesy a procedury skupiny klíčové pro poznání jejich struktury a hodnot. Pro jedince mají větší hodnotu než výnosy a rozhodnutí samotné, protože jsou dlouhodobější a pomáhají při orientaci ve skupině. Ukazuje se, že lidé setkání s autoritou (například soud) nevnímají pouze jako nástroj k vyřešení nějakého problému. Skrze chování autority k jejich osobě si lidé ujasňují a upravují vnímání sebe sama v kontextu dané skupiny.

Autoři Tyler a Lind uzavírají svou hutnou studii poukázáním na to, že experimenty a zkoumání Procedurální spravedlnosti mohou vést k lepšímu porozumění autoritám a právní moci z psychologického hlediska. Dále pomáhají více specifikovat fungování lidí se skupinách a mohou pomoci při specifikování skupinových dynamik (Tyler, Lind, 1992).

## **2.4 Procedurální spravedlnost ve školství**

Jak už bylo v předchozích kapitolách naznačeno, procedurální spravedlnost se od té distributivní liší především tím, na co se při hodnocení zaměřujeme. Vztaheno na školství, u distributivní spravedlnosti hodnotíme finální produkt, tedy udělenou známku a zda je tato známka spravedlivá v kontextu daného žáka. Jak ukázaly některé studie, pokud student obdrží horší známku, než očekával, začne hodnocení vnímat jako nespravedlivé a naopak. U procedurální spravedlnosti naopak hodnotíme, zda postup

učitele při rozhodování o známce lze vnímat jako spravedlivý. Tedy, že je jeho přístup konzistentní, oproštěn od zaujetí, užívá všech dostupných informací a ve svém přístupu je transparentní. Spravedlivý přístup může významně ovlivnit hodnocení učitele studenty. Takové hodnocení učitele pak může být bráno jako hodnocení celého systému, tedy školy samotné. A takový postoj je ovlivněn spíše procedurální nežli distributivní spravedlností (Tata, 1999).

Autorka Jasmine Tata se pokusila otestovat, zda má vnímání spravedlivého přístupu vliv na hodnocení učitele. Namítá, že podobné výzkumy mohou přispět učitelům, instruktorům a školám k lepšímu porozumění, jak nejlépe udělovat známky a jaké prostředky k tomu využívat tak, aby došlo k uspokojení obou stran. Stanovila si tři hypotézy. První hypotéza zněla, že vnímání spravedlivosti učitele bude vyšší pro studenty, kteří obdrží očekávané známky. Druhá hypotéza zněla, že pozitivní hodnocení od studentů bude vyšší pro spravedlivý postup při udělování známek než u nespravedlivého přístupu. Třetí a poslední hypotéza předpokládala, že konzistentnost (spravedlivost) ovlivní studentovo hodnocení učitele více, než distribuce známek (distributivní spravedlnost).

Pro otestování svých hypotéz si vybrala následující design. Vytvořila celkem čtyři scénáře. První dva se týkaly rozdělení známek, tedy že v situaci číslo jedna známka splnila očekávání a v situaci číslo dva očekávání nesplnila. Další dvě se týkali konzistentnosti (spravedlivosti) samotného hodnocení. Hodnocení bylo buď stále stejné anebo v něm probíhali změny v průběhu procesu. Experimentu se zúčastnilo 51 mužů a 46 žen s věkovým průměrem 20 let.

Účastníci měli za úkol reagovat na jeden ze čtyř scénářů, který jim byl nastíněn. Scénáře popisovaly situaci ve třídě. Participanti se měli vžít do situace studenta, který vytvořil výzkum, který následně sepsal, mnohokrát přepisoval a pracoval na něm velmi tvrdě. Na základě pokynů ve známkovacím sylabu student za svou práci očekává tu nejlepší známku (v českém školním systému ekvivalent známky výborně). Výzkumníci poté přistoupili k manipulaci se známkami, čímž vytvořili čtyři různé situace. Student buď obdržel známku výborně (spravedlivé oznámkování), nebo známku dobře (nespravedlivé oznámkování). Zámka splnila anebo nesplnila očekávání. Proces známkování byl manipulován následovně. Participantům bylo sděleno, že učitel



se v některém případě držel pokynů v sylabu (spravedlivé) a v některých případech změnil postup pro známkování až poté, co byla práce odevzdána (nespravedlivé).

Po přečtení scénářů měli participantů za úkol ohodnotit učitele u dvou typů manipulace na sedmi bodové škále Likertova typu. Při hodnocení učitele byly participantů požádáni o zhodnocení připravenosti učitele, organizace kurzu, znalosti ohledně probírané látky, dostupnosti učitele, vztahu ke studentům a obecné zhodnocení daného učitele. Tyto položky byly vybrány na základě škály, která byla užitá ve výzkumu autorů Chacko (1983) a Carkenord, Stephens (1994). U měření distributivní spravedlnosti měli participantů ohodnotit do jaké míry bylo výsledné oznámkování spravedlivé. U procedurální spravedlnosti byli dotázáni, do jaké míry byla známka udělena na základě spravedlivého rozhodnutí a zda s nimi bylo zacházeno férově.

První hypotéza byla výsledky potvrzena. Hodnocení učitele bylo ovlivněno obdrženu známku. Studenti, kteří obdrželi očekávanou známku hodnotili učitele lépe než ti, kteří obdrželi neočekávanou známku (5.54 ku 4.67, kdy  $t(95) = 2.42$ ,  $p < .05$ ). Bez překvapení se potvrdila i druhá hypotéza, tedy že studenti hodnotili učitele lépe v momentě, kdy byl zachován spravedlivý přístup při hodnocení (5.52 ku 4.69,  $t(95) = 2.31$ ,  $p < .05$ ). Mezi studenty, kteří obdrželi očekávanou známku a byli ohodnoceni spravedlivým postupem a studenty, kteří obdrželi očekávanou známku, ale byli hodnoceni nespravedlivým postupem, nebyl prakticky žádný rozdíl v hodnocení učitele (5.61 ku 5.47,  $t(95) = 0.39$ ,  $p < .05$ ). Rozdíl však nastal u participantů, kteří dostali neočekávanou známku. Ti, kteří byli hodnoceni spravedlivým přístupem hodnotili učitele kladněji než ti, kteří byli hodnoceni nespravedlivě (5.42 ku 3.91,  $t(95) = 4.19$ ,  $p < .05$ ). Zdá se tedy, že známkování ovlivní hodnocení učitele pouze v případě, kdy student obdrží jinou známku, než očekával. U třetí hypotézy autorka počítala parciální korelační koeficient. Parciální koeficient mezi procedurální spravedlností a hodnocení studentů byl porovnán s parciálním koeficientem distributivní spravedlností a hodnocením studentů. Výsledky ukázaly, že vztah mezi procedurální spravedlností a hodnocením učitele nebyl silnější než vztah mezi distributivní spravedlností a hodnocením učitele. Třetí hypotéza, že konzistentnost ovlivní hodnocení více než výsledná známka, se nepotvrdila. První a druhá hypotéza byly výsledky podpořeny, třetí nikoliv (Tata, 1999).

Studie měla pomoci přiblížit, jaký vliv má distributivní a procedurální spravedlnost v procesu známkování na hodnocení přístupu učitele. Z výsledků vyplývá, že hodnocení přístupu je oběma fenomény ovlivňováno. Avšak distributivní spravedlnost, tedy obdržená známka, má významnější vliv než spravedlivost známkovacího procesu. Nespravedlivý proces ovlivnil hodnocení pouze v případech, kdy studenti obdrželi jinou známku, než očekávali. Jejich názor na procedurální spravedlnost byl podmíněn známkou, tedy distributivní spravedlností. Autorka poukazuje na to, že studie obsahovala několik limitací. Poznatky získané skrze scénářem řízené studie nemohou být vždy zobecňovány na každodenní situace. Další problém, který by však další výzkumníci mohli ovlivnit, je pouze jediná manipulace s procesem známkování. V reálném světě studenti nehodnotí učitele pouze na základě jedné obdržené známky, ale svou známku porovnávají se známkou ostatních. Stejně tak spravedlivost postupu při známkování nehodnotí pouze konzistentností, ale také mírou zaujetí učitele nebo zda hodnotí na základě dobrých informací. Při porovnání s již provedenými studiemi vychází najevo, že distributivní spravedlnost je konstantní faktor při kladném hodnocení učitele. Vliv distributivní spravedlnosti však může být zmírňován užitím spravedlivého a konzistentního způsobu známkování, který nebude zaujatý a bude pracovat pouze s dostupnými a pravdivými informacemi. Učitel tak může docílit toho, že bude studenty vnímán jako spravedlivý což povede k jeho větší oblíbenosti (Tata, 1999).

### **3. Pedagogika a různé přístupy k hodnocení studentů**

Hodnocení žáků je proces, na kterém se podílí jak učitel, tak žák svým přístupem. Je to nezbytná součást vzdělávacího procesu, která je systematická. Mělo by se jednat o hodnocení nejen dosažených výsledků při zadané činnosti, ale také hodnocení přístupu k učení a jeho kvalitu (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnocení žáků je v současné době chápáno jako interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Průcha, ed., 2009, s. 587, cituji podle Žlábková, Rakos, 2013). Jelikož se praktická část této práce zabývá přístupem učitele k hodnocení, zabývá se tato kapitola profesí učitele, k čemu hodnocení ve školství slouží a srovnáním ústního s písemným zkoušením.

### **3.1 Vysokoškolská pedagogika**

Vysokoškolská pedagogika „je vědní disciplína pedagogiky, která je zaměřena na edukační procesy probíhající na univerzitách a jiných typech vysokých škol.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 352). Jejím cílem je zabývat se formami vysokoškolského vzdělávání, psychosociálním klimatem školy a snažit se postihnout všechny specifčnosti studentů i učitelů. Významnou částí je také provádění výzkumů na poli vysokoškolského vzdělávání a utvářet různé teorie (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Teoretický pohled na kompetence učitele se postupem času proměňoval. Školství a pedagogika se snaží o silné profesionalizování role učitele. Z toho důvodu jsme se přesunuli od efektivního předávání znalostí a vědomostí k modelu široké profesionality učitele. Učitel již není „jen“ poskytovatel znalostí pro studenty. Musí plnit roli experta, podílí se na socializaci studentů a snaží se o zvýšení odpovědnosti studenta za jeho vlastní vzdělávání. Poslední bod platí především na Vysokých školách. Profesi učitele také nelze vnímat pouze z pohledu znalostí. Například postoje a jejich předávání jsou nedílnou součástí této profese.

Role vysokoškolského učitele je složitá. Nejen, že musí plnit roli odborníka ve svém oboru, ale musí také zvládat pedagogické nároky. To znamená, že by měl být způsobilý svou odborností předávat a vyučovat. Zároveň s tím musí plnit roli examinatora a diagnostika práce studentů ale i své. Může zastávat roli výzkumného pracovníka univerzity a s tím spojené obohacování a kultivování vědecké činnosti dané školy. Také by měl být vzorem pro studentův přístup ke studiu a k vyučované profesi. Je zřejmé, že role vysokoškolského učitele je komplexní. Je otázkou, zda lze všechny role plnit uspokojivě. Zvládnutí těchto rolí však vede k profesionalizaci role učitele (Slavík a kol., 2012).

### **3.2 Hodnocení ve školství**

Proces učení nevyhnutelně vyžaduje způsob, jak si ověřit, že k naučení dané látky došlo úspěšně. K takovému ověření je zapotřebí užívat relevantní a ověřené postupy. Utváříme hodnocení dané činnosti. Pokud provádíme nějakou naplánovanou

činnost, směřujeme k jejímu dokončení. Utváříme si představy, jak by měl finální stav dané činnosti vypadat. Abychom porovnali výsledek s představou, musíme provést zhodnocení. Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti (Kolář, Šikulová, 2011). Hodnocení je jak pro žáky, tak pro učitele velmi palčivé a diskutované téma. Jak už bylo probráno v předchozích kapitolách, hodnocení je jeden z hlavních faktorů, podle kterého studenti hodnotí kvalitu výuky a samotného učitele. Učitelé pak hodnocení vnímají jako jeden z nejsložitějších úkonů při výkonu jejich profese (Slavík, 1999).

Co to vlastně je hodnocení? „*Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího...“*“ (Slavík, 1999, s. 15). Je to také způsob, jak zjistit nedostatky. Porovnávání, rozlišování, výběr nebo zlepšování jsou aktivity, které jsou součástí hodnotícího procesu. Učitel je musí při svém hodnocení zvažovat a ptát se například na to, co je potřeba mezi žáky porovnávat a co není pro hodnocení významné. Učitel také může zaujmout několik přístupů k hodnocení. Práci studenta může hodnotit na základě obecné představy o tom, jak by měl vypadat ideální výsledek. Může hodnotit i pomocí porovnání s jiným žákem nebo skupinou žáků anebo porovnávat současný výkon s výkonem minulým. Velmi častá je kombinace všech těchto přístupů (Slavík, 1999).

### **3.2.1 Funkce hodnocení**

Hodnocení má několik funkcí. Tyto funkce mohou mít rozdílný dopad na žákovu výkonnost a psychickou pohodu. Učitel by si těchto funkcí měl být vědom a na jejich základě upravovat svůj přístup k hodnocení. Slavík jako první uvádí funkci motivační. Dle něho hodnocení zasahuje do emocionální a citové stránky člověka a bezprostředně se týká citů a prožitků obou zúčastněných stran. „*Ptáme se na ni osobní otázkou: Proč se ti to (ne)líbí? Proč tě to přitahuje (odpuzuje)?*“ (Slavík, 1999, s. 17). Tento druh hodnocení pak můžeme uplatnit při seznamování s novým učivem nebo u (sebe)hodnocení chování a postojů. Hodnocení může motivovat k zájmu o další studium. (Slavík, 1999, s. 18).

Další je funkce poznávací. Hodnocení nám umožňuje přiblížit se k smyslu věci a pomáhá nám rozhodovat se co je a co není důležité. „*Poznávací funkce hodnocení*

*souvisí především s intelektuální – rozumovou – stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení.*“ Ptáme se otázkami typu: „*Co se ti na tom (ne)líbí a s tím to souvisí?*“ Odpovědi pak zní: „*(ne)líbí se mi toto řešení úkolu, neodpovídá přesně zadání a je v něm několik věcných chyb...*“ „*Užíváme ho při rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí.*“ (Slavík, 1999, s. 17 a s. 18).

Jako třetí funkci označujeme tu konotativní. Hodnocení nás může motivovat k aktivnímu působení na základě našich hodnot. Může nás motivovat ke snaze zlepšit se v dané oblasti. Všechny tři uvedené funkce jsou obsaženy v každém hodnocení. Odpovídají psychickým dimenzím citu, rozumu a vůle. „*Užíváme při upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe) hodnocení výkonu žáků.*“ (Slavík, 1999, s. 18).

Hodnocení slouží také rodičům a potažmo celé společnosti. Dítě domů nosí známky, které rodičům velmi zjednodušeně sdělí, jak si jeho dítě ve škole vede. Je to druh komunikace mezi učitelem a rodiči. Hodnocení je také způsob, jak škola jako instituce komunikuje společnosti, na jaké úrovni se daný žák nachází. Najdeme dva různé pohledy na to, k čemu slouží hodnocení pro společnost. Takzvaný *funkcionalistický* pohled zaujímá stanovisko, že škola slouží k vyhledávání nejvhodnějších kandidátů pro ideální chod státu a společnosti. Hodnocení, jako například vysvědčení nebo maturitní zkouška, pak slouží jako zpráva pro jednotlivé strany, jak si daný žák vedl při studiu. Hodnocení tak podle tohoto hlediska slouží žákovi k tomu, aby věděl, na který obor se hodí a na který ne. Společnost zase profituje na tom, že se efektivněji vybírají vhodní kandidáti na konkrétní pozice. Druhý pohled, takzvaný *radikální*, se staví do opozice vůči názoru, že škola má sloužit k vychování ideálních kandidátů pro zachování společnosti. Tímto přístupem jsou pak vybíráni konformní jedinci, kteří se umí přizpůsobit nárokům instituce. Díky tomu tedy dochází k výběru průměrných žáků a ti, kdo se jakkoliv tomuto průměru vymykají, jsou zatraceni. Radikální je tedy v tom, že školství a potažmo hodnocení vnímá velmi negativně (Slavík, 1999). Školní hodnocení je tedy zpětná vazba pro žáka, rodiče, ale i celou společnost.

### **3.2.2 Postupy zjišťování vědomostí**

K tomu, abychom mohli ohodnotit výsledek nějaké činnosti potřebujeme kvalitní, relevantní a profesionálně ověřené postupy. Bez těchto postupů by hodnocení bylo nespravedlivé, jelikož by se neřídilo obecně přijímanými pravidly. K tomu, aby byla distribuce hodnocení spravedlivá potřebujeme spravedlivý postup, kterého se budeme držet (bude aplikována procedurální spravedlnost).

Mezi postupy zjišťování vědomostí můžeme zařadit pozorování, orientační prověřování, ústní zkoušení a asi nejužívanější způsob, testové zkoušení. Pozorování může pedagog užívat v průběhu vyučovacího procesu. Pedagog by měl dát studentům najevo, která kritéria bude sledovat. Mezi tato kritéria můžeme zařadit například aktivitu, vědomosti nebo přístup ke skupinové práci. Orientační prověřování může pomoci pedagogovi v zorientování se, jaké vědomosti mají studenti ohledně tématu ještě před samotným výkladem. Může proběhnout ústně nebo pomocí malých testů (např. desetiminutovky).

Ústní zkoušení je hojně užívané především na vysokých školách a je to jeden z nejobtížnějších didaktických postupů. Je to způsob zkoušení, který může učiteli ukázat nejen naučené znalosti, ale také myšlenkový proces a schopnost reagovat na kladené doplňující otázky. Tento přístup může mít vysokou diagnostickou hodnotu, pedagog se doplňujícími otázkami může přesvědčit o tom, zda student dané látky opravdu rozumí. Problematické je však zatížení subjektivitou pedagoga. S nástupem moderních technologií a snižováním kontaktní výuky je možné, že tento způsob zjišťování kompetencí a znalostí ustoupí do ústraní (Slavík a kol., 2012).

### **3.2.3 Srovnání ústního a písemného zkoušení**

Literatura a odborné články ohledně hodnocení žáků jsou v českém i zahraničním prostředí hojně zastoupeny. Avšak studií, které by porovnávaly ústní a písemné zkoušení, jejich kvality a zápory, příliš nenajdeme. Jelikož se praktická část týká ústního zkoušení a spravedlivého přístupu k němu, je vhodné pokusit se alespoň zhodnotit klady a zápory těchto dvou přístupů. K tomu poslouží článek autora Hasmik Gharibyana, který diskutuje rozdíly a těžkosti těchto dvou přístupů.

Přesné vyhodnocení studentovi práce je důležitý a složitý aspekt vzdělávacího procesu. Každá země, každá škola a každý učitel k této problematice přistupuje jinak, po svém. Avšak většina učitelů ve své praxi alespoň jednou užije takzvané ústní anebo písemné zkoušení. Jak bylo nastíněno v předchozí podkapitole, ústní zkoušení může poskytnout hlubší náhled na studentovi znalosti a jeho myšlenkové procesy. Je to tedy způsob hodnocení, který je prováděn v interakci mezi učitelem a studentem. Písemné testy jsou naopak vyplňovány studentem bez možnosti učitelovi intervence. Jako ústní zkoušení můžeme klasifikovat i studentovu prezentaci na konkrétní téma a jako písemné zkoušení můžeme označit například on-line testy.

Pro učitele jsou písemné testy oproti ústnímu zkoušení výhodnější. Učitel může vyzkoušet více studentů najednou. Zároveň se studenti nedostanou pod stejný nátlak a stres jako při konfrontaci s učitelem. Mohli bychom polemizovat, zda písemné zkoušení je či není časově méně náročné. Učitel sice testem vyhodnotí celou třídu (skupinu) najednou, avšak následně musí věnovat čas vyhodnocování testů, což může být velmi časově náročné. Stejně tak je velmi časově náročné vytvořit test, který hluboce prověří studentovi znalosti o teorii daného předmětu. I když učitel věnuje dostatek času a úsilí k vytvoření kvalitního písemného testu, je velmi složité zjistit, do jaké míry opravdu reflektuje studentovi znalosti.

Užívání ústních a písemných zkoušek se také liší napříč systémy a národy. Autor přikládá svou zkušenost s učením na univerzitě v Arménii, když ještě patřila do tehdejšího Sovětského bloku a také zkušenosti z Amerických univerzit. V sovětském systému byli studenti hodnoceni primárně pomocí ústního zkoušení na rozdíl od amerických univerzit, kde je významněji zastoupeno písemné zkoušení. Při vytváření písemného testu je velmi složité ubránit se utvoření designu, který usnadní proces známkování. Další překážkou může být obměňování testů. Učitel by neměl dávat každému ročníku ty stejné testy, jelikož riskuje jejich rozšíření mezi studenty. Avšak v rámci ušetření času je samozřejmě velmi snadné se k takové taktice uchýlit. Ústní zkouška má na rozdíl od té písemné výhodu, že žádné zkoušení nemusí být stejné. Opakují se otázky, které si studenti náhodně vybírají, ale jejich odpovědi se často mohou diametrálně lišit. Jako výhodu můžeme označit fakt, že u ústního zkoušení spíše zamezíme podvádění studentů. To v takovém nastavení zkrátka není možné. Je však důležité poukázat na to, že písemné testy mohou být velmi užitečné u oborů, které

vyžadují řešení úloh za pomoci teorie. Obory, ve kterých hraje matematika stěžejní roli, mohou písemné testy využívat demonstraci studentovo schopností při práci s čísly a vzorečky. I v takových případech se může učitel věnovat každému žákovi jednotlivě, avšak to může být z hlediska času velmi náročné (Gharibyan, 2005). Gharibyan je pevným zastáncem ústního zkoušení jako nejlepší formy pro získání skutečného náhledu na studentovi znalosti. Podobný názor sdílí i autor Ian Weinstein ve svém článku, kde diskutuje o nevhodnosti písemných testů pro hodnocení a rozřazování studentů na fakultě práva (Weinstein, 2001).

Výhody ústního zkoušení oproti písemnému jsou zřejmé. Učitel může lépe zhodnotit studentovu připravenost a porozumění dané látce. Jde o interakci dvou lidí, je to více interaktivní metoda. Pokud učitel dokáže správně a dobře rozvrhnout své časové možnosti, může se tato metoda ukázat jako více šetřící čas. Je však velmi důležité mít na paměti, že hodnocení je velmi silně zatíženo subjektivitou a může se velmi snadno stát, že nebude splňovat nároky procedurální spravedlnosti.

Z pohledu procedurální spravedlnosti je hodnocení na základě odpovědi na věcné otázky v písemném testu více spravedlivé. Na takový test se však stačí naučit konkrétní segment učiva a takový test pak nezaručuje kvalitní prozkoumání studentovo orientace v problematice.

### **III. Empirická část**

#### **1. Cíl šetření a hypotézy**

Cílem mého šetření bylo zjistit, jaký přístup k hodnocení od učitele považují studenti vysokých škol za spravedlivý. Tímto zjištěním bych chtěl učitelům poskytnout náhled do prožívání studentů. Jelikož je každý student výjimečný, zajímalo mě, do jaké míry se budou studenti shodovat, a především v jakých aspektech. U varianty (A) se učitel rozhodne dát studentovi Josefovi lepší známku i přes to, že jeho výkon u zkoušky byl neuspokojivý, a to z důvodu zohlednění jeho celoroční práce. U varianty (B) učitel Josefa nenechá projít, jelikož přihlíží pouze k výsledkům zkoušky a jiné faktory nezohledňuje.



Pro šetření byly stanoveny následující hypotézy:

**Hypotéza 1:** studenti budou více preferovat hodnocení učitele u varianty A než u varianty B.

**Hypotéza 2:** studenti humanitních oborů budou více preferovat hodnocení učitele u varianty A.

**Hypotéza 3:** studenti nehumanitních oborů (ekonomických, technických atd.) budou více preferovat hodnocení učitele u varianty B.

**Hypotéza 4:** ženy budou preferovat hodnocení učitele u varianty A.

**Hypotéza 5:** muži budou preferovat hodnocení učitele u varianty B.

## 2. Účastníci šetření

Účastníci šetření byli výhradně vysokoškolští studenti, a to z důvodu povahy šetření. Pro potřeby šetření bylo zapotřebí, aby všichni respondenti v současnosti docházeli na vysokou školu. Toto rozhodnutí bylo učiněno na základě snahy o co největší přiblížení se názorům současných studujících.

Šetření se zúčastnilo 108 respondentů, 79 žen a 29 mužů. Průměrný věk respondentů byl 23 let. Účastníci uváděli studovaný obor pro potřeby jedné z hypotéz. Bylo stanoveno 8 oborových kategorií. Obor byl zařazen do určité kategorie po zvážení hlavních rysů studovaného oboru. Na základě odpovědí byly vybrány tyto kategorie: Humanistická, technická, ekonomická, vědecká, medicínská, právní, veřejnosprávní, umělecká a mediálně tvůrčí. Pro potřeby hypotézy 2 a 3 byly obory rozděleny na humanitní, kam byly zařazeny obory medicínský, psychologický, pedagogický, sociální a na technické, kam byly zařazeny technické, ekonomické, vědecké, právní, veřejnosprávní a mediálně tvůrčí.

### 3. Metodologie

#### 3.1 Metoda šetření

Rozhodl jsem se použít kvantitativní metodu šetření za pomoci autorského dotazníku. Dotazník je anonymní, respondenti uvádí pouze věk, pohlaví a studovaný obor pro přesnější zpracování dat. Dotazník byl administrován pomocí online distribuce, a to z důvodu většího dosahu a pohodlnosti pro respondenty. Dotazník se skládá z textu, který respondentovi nastíní situaci. Následně mu jsou představeny dva různé scénáře chování učitele. Respondent má za úkol zaznamenat na Likertovu škálu do jaké míry považuje daný přístup za spravedlivý či nespravedlivý a poté několika větami uvede proč se takto rozhodl.

Úvodní text zní takto:

*„Josef je studentem druhého ročníku vysoké školy. Je velmi zodpovědný a pilný student. První ročník absolvoval bez jakýchkoliv problémů. Zkouškové období na konci druhého ročníku je velmi náročné. Josef se pilně připravoval na všechny předměty. Na poslední zkoušku, která byla také nejtěžší, mu však už došly síly. Učil se několik dní v kuse, ale paměť už mu nesloužila. V momentě, kdy se dostavil na zkoušku, úplně všechno zapomněl. Josef si není schopen na zkoušce na nic vzpomenout a je schopen odpovědět pouze na 2 otázky z 10.“*

Následně jsou respondentům představeny reakce učitele na vzniklou situaci. Reakce jsou utvořeny na základě jednotlivých přístupů ke spravedlnosti, které jsou představeny v teoretické části. Jsou rozděleny na variantu A, a variantu B.

Varianta A zní takto:

*„A) Učitel Josefa zná pouze z letošního ročníku. Nemůže tedy vědět, jaký byl Josef student v prvním ročníku. Učitel si vybavuje, že Josef chodil na všechny přednášky a cvičení. Byl na přednáškách aktivní, pracovitý a nerušil. Učitel si tedy o Josefovi myslí, že je to pilný a zodpovědný student. Přestože byl Josefův výkon u zkoušky slabý a objektivně by měl být klasifikován jako nedostatečný (4), učitel se rozhodne dát*

*Josefovi známku dobře (3), protože se domnívá, že celkový přístup k výuce je důležitější než výkon u zkoušky. “*

Pod textem je uvedena škála, na kterou respondent uvede svou odpověď. Škála se pohybuje od hodnoty 1 (nespravedlivé) po hodnotu 5 (spravedlivé). Pod touto škálou se nachází prostor pro písemnou odpověď respondenta, která slouží k tomu, aby své rozhodnutí odůvodnil.

Následuje varianta B, která zní:

*„B) Učitel Josefa zná pouze z letošního ročníku. Nemůže tedy vědět, jaký byl Josef student v prvním ročníku. Učitel si vybavuje, že Josef chodil na všechny přednášky a cvičení. Byl na přednáškách aktivní, pracovitý a nerušil. Učitel si tedy o Josefovi myslí, že je to pilný a zodpovědný student. Josefův špatný výkon u zkoušky učitele překvapí. Je si vědom toho, že Josef měl pravděpodobně špatný den a že výkon neodpovídá jeho schopnostem. Objektivně mu však nemůže dát lepší známku než nedostatečně (4), Josef si tedy bude muset zkoušku zopakovat. Učitel se rozhodl na základě výkonu u zkoušky, nikoliv kvůli celkovému přístupu Josefa. “*

Pod textem je opět uvedena škála a pole na doplnění písemného odůvodnění.

### **3.2 Zpracování dat**

Data byla uspořádána do tabulky v programu Excel. Byl vytvořen soubor odpovědí z varianty (A), a soubor odpovědí z varianty (B). V každém souboru lze nalézt věk, studovaný obor, pohlaví, písemnou odpověď a hodnotu, kterou daný respondent zaznamenal na škále. Toto roztrídění umožnilo data vložit do statistického programu SPSS v. 21 a zároveň umožnilo roztrdit písemné odpovědi do kategorií.

Kategorie u odpovědí v souboru (A) byly: Přístup učitele je považován za nespravedlivý (1); Přístup učitele je považován za spravedlivý (2); Možnost využití dalšího pokusu (3); Zkouška jako hlavní ukazatel výkonu studenta (4); Pozitivní nerozhodnost (5); Negativní nerozhodnost (6). Kategorie u varianty B byly: Přístup učitele považován za spravedlivý (7); Přístup učitele považován za nespravedlivý (8);

Možnost opakování zkoušky (9); Neempatický přístup učitele – jednání dle nastaveného systému (10); Důležitost učitelova úsudku (11); Zkouška jako důležitý ukazatel vědomostí (12); Nejednoznačné odpovědi (13). Toto rozdělení a přiřazení kódů pak pomohlo při obsahové analýze.

## 4. Výsledky šetření

### 4.1 Zhodnocení hypotéz

**Hypotéza 1:** studenti budou více preferovat hodnocení učitele u varianty (A) než u varianty (B).

Škála se pohybovala od hodnoty 1 (nespravedlivé) po hodnotu 5 (spravedlivé). Naším cílem bylo zjistit, k jakému ze dvou navržených přístupů se budou hodnoty více přibližovat. Střední hodnota pro odpovědi z varianty (A) jsou (3,34) se standardní odchylkou (1,355) a standardní chybou (0,130). Střední hodnota pro odpovědi z varianty (B) jsou (3,41) se standardní odchylkou (1,354) a standardní chybou (0,130). Pozorujeme naprosto minimální rozdíl mezi skupinami. T-test pro obě varianty má hodnotu (-0,272), standardní odchylka (107) a statistická významnost má hodnotu (0,786). Střední hodnota u odpovědí z varianty B se pak velmi nepatrně, ale více přibližují hodnotě 5 (spravedlivý). Tyto výsledky tedy naznačují, že hypotéza 1 je neplatná.

Korelace mezi hodnotami z varianty (A) a z varianty (B) vyšla záporná, tedy (-0,668). Ačkoliv se tedy hypotéza 1 nepotvrdila, záporná korelace indikuje vztah mezi oběma skupinami odpovědí. Tato korelace naznačuje, že jedinci měli tendenci se ve svých odpovědích uchýlovat k polarizujícím odpovědím, lépe řečeno extrémním. Záporná korelace tedy poukazuje na to, že pokud jedinec vybral u varianty (A) hodnotu 1, pak je vysoká pravděpodobnost, že vybral hodnotu 5 u varianty (B) a naopak.

Celkově však musíme označit hypotézu 1 za neplatnou s tím, že výsledky ukazují zápornou korelaci mezi skupinou odpovědí z varianty (A) a skupinou odpovědí z varianty (B).

**Hypotéza 2:** studenti humanitních oborů budou více preferovat hodnocení učitele u varianty A.

Celkový počet studentů z humanitních oborů byl 33. Počet studentů z ostatních oborů, které byly souhrnně zařazeny do kategorie technické, byl 75. Střední hodnota pro humanitní obory u varianty (A) je (3,42), střední hodnota pro technické obory je (3,31), hodnoty t-testu (0,414) a míra významnosti má hodnotu (0,340). Ačkoliv střední hodnoty naznačují nepatrnou míru rozdílu, hodnoty t-testu a míry významnosti naznačují, že hypotéza 2 je neplatná.

**Hypotéza 3:** studenti nehumanitních oborů (ekonomických, technických atd.) budou více preferovat hodnocení učitele u varianty B.

Střední hodnota pro studenty humanitních oborů u varianty B je (3,30). Střední hodnota pro technické obory je (3,45). Tyto hodnoty by naznačovaly mírný rozdíl ve prospěch hypotézy, avšak stejně jako u hypotézy 2, hodnoty t-testu (-0,530) a statistické významnosti (0,298,5) nám napovídají, že hypotéza 3 je také neplatná.

**Hypotéza 4:** ženy budou preferovat hodnocení učitele u varianty A.

**Hypotéza 5:** muži budou preferovat hodnocení učitele u varianty B.

V celkovém souboru respondentů se nacházelo 29 mužů a 79 žen. U varianty (A) byla střední hodnota u mužů (2,93) a u žen (3,49). Míru statistické významnosti pro variantu (A) jsme naměřili (0,027) a t-test pro variantu (A) měl hodnotu (0,414). Data jsou tedy v duchu hypotézy 4 a můžeme ji označit za platnou.

Střední hodnota u varianty (B) byla u mužů (3,72) a u žen (3,29). Míra statistické významnosti byla na hodnotě (0,070) a t-test pro variantu B měl hodnotu (-0,530). Tyto hodnoty jsou velmi na hraně, avšak přiklání se spíše na stranu neplatnosti hypotézy 5.

## 4.2 Analýza kategorií

V souboru (A) a souboru (B) byly odpovědi roztríděny do výše popsaných kategorií. Těmto kategoriím pak bylo přiřazeno číslo, kód, který umožňuje detailnější práci při analýze. Naším cílem bylo vyzorovat, které kategorie ze souboru (A) se budou objevovat společně s kategoriemi ze souboru (B). Zjištěné výsledky byly v souladu se zápornou korelací zjištěnou v kontextu hypotézy 1. Kódy 1-6 referují na situaci u varianty (A) a kódy 7-13 na situaci u varianty (B)

Kód 1 (přístup učitele je považován za nespravedlivý) se až na jeden případ vyskytoval výhradně s kódem 7 (Přístup učitele považován za spravedlivý), celkem tedy 25krát. Je tedy naprosto zřejmé, že pokud jedinec považoval přístup učitele u varianty (A) za nespravedlivý, označil přístup učitele u varianty (B) za spravedlivý.

U kódu 2 (Přístup učitele je považován za spravedlivý) bylo rozložení už více pestré. Nejčastěji, tedy 18krát, se tento kód objevil ve dvojici s kódem 8 (Přístup učitele považován za nespravedlivý). Opět se tedy ukazuje podobná tendence jako u kódu 1, i když ne tak jednoznačně. Celkově 14krát se pak objevil ve dvojici s kódem 10 (Neempatický přístup učitele – jednání dle nastaveného systému). Zde se ukazuje, že někteří jedinci sice považovali přístup u varianty (A) za spravedlivý, zároveň však brali v potaz nutnost postupování dle zavedených pravidel. Celkově 12krát se pak kód 2 objevil ve dvojici s kódem 7 (Přístup učitele považován za nespravedlivý). To poukazuje na jistou nerozhodnost, kdy oba přístupy jsou považovány za spravedlivé. V takových případech by byl nutný hlubší rozhovor s daným jedincem, abychom odhalili, kterou variantu by preferoval více. V sedmi případech se kód 2 objevil ve dvojici s kódem 9 (Možnost opakování zkoušky) a v pěti případech se objevil ve dvojici s kódem 11 (Zkouška jako důležitý ukazatel vědomostí). Můžeme pozorovat, že i u kódu 2 se objevuje tendence záporné korelace, avšak odpovědi už jsou více rozprostřeny.

Kód 3 (možnost využití dalšího pokusu) se vyskytoval pouze 4krát ve dvojici s kódem 7 (Přístup učitele považován za spravedlivý). Tito jedinci tedy preferovali přístup učitele u varianty (B) s poukázáním na to, že v prvním případě by měl učitel situaci řešit nabídnutím nového termínu.

Kód 4 (Zkouška jako hlavní ukazatel výkonu) se nejvíce objevoval ve dvojici s kódem 7 (Přístup učitele považován za nespravedlivý) a to celkem 8krát. Tito studenti zdůrazňovali, že podobné selhání se může stát každému a že zhodnocení celkového přístupu je velmi důležité, proto přístup učitele u varianty (A) nepovažují za nespravedlivý. Zdůrazňují však, že zkouška je jediný dostupný nástroj učitele, jak zjistit znalosti a výkonnost žáka. Shodně po jednom případě se kód 4 objevoval s kódy 8; 9; 10; 11.

Kód 5 (Pozitivní nerozhodnost) se objevil 4krát ve dvojici s kódem 7 (Přístup učitele považován za spravedlivý). Odpovědi v kategorii pozitivní nerozhodnost obsahují návrh jiného přístupu, který mohl učitel zvolit, zároveň však vyjadřují souhlas s navrženým postupem. Avšak u těchto respondentů se objevuje tendence považovat přístup učitele u varianty (B) za spravedlivější. Kód 5 se objevuje ve dvojici shodně 1krát s kódy 9 a 12.

U kódu 6 (Negativní nerozhodnost) se nachází pouze tři odpovědi, je tedy jasné, že má nejmenší zastoupení. Ve dvojici se objevuje pouze 1krát s kódem 9 a poté 2krát s kódem 13 (Nejednoznačné odpovědi). Obě tyto kategorie obsahují vyjádření, které lze velmi složitě zařadit do jakékoliv kategorie, jelikož jsou velmi nejednoznačné nebo zkomolené.

### **4.3 Analýza písemných odpovědí**

Při analýze jednotlivých odpovědí jsem se zaměřil na opakující se témata a okruhy. Také jsem se zaměřil na frekventovaná slova a často se opakující názory respondentů. Následně jsem se pokusil témata sepsat do jednotného celku, jak pro variantu (A), tak pro variantu (B).

### 4.3.1 Přístup učitele u varianty A považován za nespravedlivý

U varianty A se učitel rozhodl dát Josefovi lepší známku, než by si dle daných kritérií zasloužil, a to z důvodu toho, že si Josefa pamatoval za jeho kvalitní přístup po celý rok studia.

Při detailní analýze argumentů od respondentů, kteří tento přístup považují za nespravedlivý se budeme nejvíce setkávat s potřebou pro jednotnost a jasnost pravidel. Velmi často je zmiňována objektivnost zkoušky, kterou lze zajistit pouze jednotnými pravidly a kritérii pro splnění této zkoušky. Respondenti upozorňují na to, že i když by mohl být přístup učitele považován za lidský, odpovědět pouze na 2 otázky z 10 je zkrátka málo. Respondenti se shodují i v tom, že hodnocení na základě subjektivního vnímání přístupu je problematické. Z odpovědí je zřejmé, že očekávají od zkoušky jistou míru standardizace. Tedy, že každý jedinec by měl mít naprosto stejnou šanci ve zkoušce uspět. Poukazují na to, že i když byl Josef pilný student, kritéria zkoušky nesplnil, a to je to jediné na čem by mělo záležet. Jednotnost přístupu se zdá být nejdůležitější. Subjektivita by měla být vyřazena jako neobjektivní, problematická. Právě slovo „neobjektivní“ se objevuje velmi často.

Respondenti se také vyjadřovali k přístupu Josefa, který považovali za nedostatečný. Často se opakoval názor, že pokud by Josef byl tak pilný student, jak se o něm učitel domníval, tato situace by nenastala. Josef se může na příště lépe připravit a pokud nezvládne náročnost zkouškové situace, pak pravděpodobně nezvládne náročnou situaci v pracovním prostředí. Sledujeme tendenci ke zpochybnění přístupu Josefa.

Ze všech odpovědí lze vnímat potřebu po jasných pravidlech, která zajistí rovný přístup pro všechny. Subjektivní pohled na studenta je odmítán s tím, že může působit problematicky, pakliže učitel tento přístup nezachová u všech studentů. Velmi často je opakováno slovo „výkon“, což z mého pohledu naznačuje, jak se respondenti ke zkouškám vztahují. Je to měřítko výkonnosti studenta, které musí mít jasná pravidla, o které se můžeme opřít.



V nesouhlasných odpovědích se však objevovaly i názory, které učitelův přístup neodmítaly, ale přesto byl označen za nespravedlivý. Přístup učitele považovali respondenti za lidský, což jim bylo sympatické. Zdůrazňují, že špatný den může mít kdokoliv a že jedna nepovedená zkouška nevypovídá o studentovo kvalitách. Poukazují však na fakt, že současný školský systém nemá k dispozici lepší nástroj pro zjišťování studentovo znalostí, než je zkouška. A jelikož je to jediný nástroj, měl by být jednotný a pro všechny stejný. Velmi často se pak objevuje názor, že učitel by měl nabídnout nový termín a tím tuto situaci vyřešit nejlépe.

Za hlavní téma vnímám potřebu po jednotnosti a objektivitě. Učitel by se neměl nechat ovlivnit emocemi, protože ty mohou být nepřesné a zavádějící. V odpovědích vnímám téma výkonu. Zkouška je ověřování výkonnosti studenta, jako by celkové studium byla jakási sportovní disciplína. Pokud student nepředvede výkon, tak není hoden postoupit. Objevují se i názory, že chození na přednášky a aktivita v hodinách nezaručuje, že je student opravdu chytrý. Od toho máme právě zkoušky, které by měly působit jako jakési síto. Časté je upozorňování na lepší rozvržení sil ve zkouškovém období. Kdyby byl Josef opravdu tak pilný a schopný, tak by pro něho neměl být problém si čas rozvrhnout tak, aby mu zkouška nečinila problém. Při pročítání dostávám pocit, jako by studium v průběhu školního roku a zkouška spolu vůbec nesouvisely. Jako by se studium mohlo skládat pouze ze zkoušky, na které záleží nejvíce. To, jak ji student splní už je pouze na něm.

Za hlavní témata považují objektivitu, důraz na výkon, oproštění od subjektivity a zvolení lepší studijní strategie ze strany Josefa. Lidský přístup učitele je v pár případech zmiňován jako pozitivum, ale spíše by respondenti preferovali distancování se od subjektivity a emocí. Zkouška je považována za jediný objektivní nástroj školního systému, jak zjistit vědomosti žáka a takový přístup by měl být oproštěn od subjektivity.

### **4.3.2 Přístup učitele u varianty A považován za spravedlivý**

U respondentů, kteří považovali přístup učitele za spravedlivý se nejvíce objevuje téma celkového přístupu ke studiu. Je kladen veliký důraz na to, že studium není tvořeno pouze závěrečnou zkouškou. Celoroční studium je velmi podstatnou částí, která by se rozhodně neměla přehlížet. Právě proto, že učitel tento fakt zohlednil, bylo

respondenty považováno za správné rozhodnutí. Je zdůrazňováno, že pokud byl student celý rok pracovitý, aktivní a zapojoval se do výuky, měl by se jeho přístup promítnout do celkového hodnocení. Zkouška je pouze závěrem celoroční cesty, kterou musel jedinec absolvovat, a proto by neměla mít rozhodující vliv na to, zda jedinec tomuto předmětu rozumí.

Dalším tématem je individuální přístup ke studentům. Respondenti zdůrazňují, že špatný den může mít jakýkoliv student, a právě individuální přístup jak v průběhu studia, tak přímo na zkoušce může zajistit, že učitel pečlivě prověří znalosti daného studenta. Právě individuální přístup zajistí spravedlivost vůči danému studentovi. Zde vnímám rozdílnost oproti nesouhlasným odpovědím. Rozdíl vnímám v tom, na koho je spravedlivost zaměřována. U souhlasných odpovědí vnímám nasměrování vůči jedinci, naopak u nesouhlasných vnímám spíše zaměření na spravedlivost vůči jedincům mezi sebou. Jako by individuální přístup zajistil že bude konkrétnímu studentovi spravedlivě udělena známka na základě je celkového výkonu, na rozdíl od druhé skupiny, kde bude známka udělena v rámci férovosti vůči ostatním. I v souhlasných odpovědích nalezneme upozornění na to, že učitel se musí vyvarovat stranění pouze některým studentům. Aby tento přístup mohl být doopravdy spravedlivý, musí učitel takto přistupovat ke všem studentům.

Velkým tématem je pak potřeba vnímat vzdělávání jako dlouhodobý proces. Zkouška by měla být završením celoroční cesty, a proto by měla tvořit pouze část z celkového hodnocení daného studenta. Hodnotit vědomosti a schopnosti na základě dvacetiminutové zkoušky je dle respondentů velmi nespravedlivé. To, že někdo pod stresem zapomene pár faktů, které se musel naučit, ještě nemusí nutně znamenat, že látce a předmětu nerozumí.

Celkově je z odpovědí cítit potřeba po lidském, individuálním přístupu, který zohledňuje práci studenta po celý rok. Respondenti zdůrazňují, že takový přístup zajistí spravedlivost vůči danému studentovi. Je však také nutné zachovat tento přístup u všech účastníků zkoušky, jinak je tento přístup nerovný. Celistvost přístupu je dle respondentů více vypovídající než jedna zkouška, pokud se student opravdu o předmět zajímá, je to mnohem cennější než informace o tom, zda zvládl či nezvládl zkoušku.

### **4.3.3 Přístup učitele u varianty B považován za nespravedlivý**

U varianty (B) došlo k situaci, kdy učitel přihlížel pouze k výkonu u zkoušky a nebral ohledy na všechny ostatní faktory. Josefovi tedy udělil známku 4, která znamenala, že zkouška pro něho byla neúspěšná.

Při pročitání nesouhlasných odpovědí s přístupem učitele je ihned patrné, že všichni respondenti poukazují na důležitost a potřebu hodnocení celkového přístupu ke studiu. Okolo tohoto tématu se pohybují prakticky všechny odpovědi s tím, že jedna zkouška s omezeným časovým limitem nemůže být vypovídající o studentovo kvalitách. Pokud by učitel hodnotil dva studenty, oba by předvedli stejný výkon, ale jeden z nich byl „flákač“ a druhý z nich pilný, tento přístup by byl vůči pilnému studentovi nespravedlivý.

Další téma, které můžeme v odpovědích pozorovat je upozornění na nedostatek motivace pro studenty. Pokud bude učitel přihlížet pouze k výsledkům testů a zkoušení, tak žákům začne záležet pouze na naučení se na závěrečnou zkoušku. Ztratí motivaci docházet na přednášky a zkouška ověří pouze jejich paměť.

Hlavní téma pro všechny odpovědi je tedy potřeba po zhodnocení celkového přístupu. Pokud učitel nepřihlédne k tomu, jak student pracoval po celý rok studia, je takové hodnocení dle respondentů nevypovídající o vědomostech a připravenosti studenta. Zároveň je tento přístup nespravedlivý pro pilného studenta, který je hodnocen stejně, jako ti, kteří takový přístup nemají. Podobný přístup pak může mít za následek ztrátu motivace ke studiu a uchýlení se pouze k učení na závěrečné zkoušky.

### **4.3.4 Přístup učitele u varianty B považován za spravedlivý**

Souhlasné odpovědi s přístupem učitele jsou velmi podobné nesouhlasným odpovědím u varianty (A). Opět zde pozorujeme hlavní téma objektivitu a rovnosti pro všechny zúčastněné. Většina respondentů namítá, že pravidla pro hodnocení jsou jasně stanovená školským systémem a že s tím musí všichni počítat. Proto je nespravedlivé, pokud by se systém přizpůsoboval jednomu studentovi. Mnoho respondentů také namítá, že takto je české školství nastavené a dokud se nevymyslí lepší metoda,

je zkouška ta jediná objektivní metoda ověření znalostí. Opakují se tedy argumenty z varianty (A). Především slovo „objektivní“ se opakuje téměř v každé odpovědi.

Další objevující se téma je příprava na svět mimo vysokou školu. Je zřejmé, že většina respondentů vnímá vysokou školu jako přípravu pro práci v „reálném“ světě a zkouška je jakýsi ukazatel toho, zda jedinec bude schopen obstát v náročných podmínkách. Pokud Josef nebyl schopný uspět při zkoušce z důvodu paměťového výpadku, pravděpodobně bude mít problém obstát v náročných pracovních podmínkách a je jen dobře, že si zkoušku a s ní spojený stres ještě zopakuje. Podobně jako u varianty (A) je zde cítit silný důraz na výkon a emoční oploštělost. Zkouška je zkrátka nutné zlo, ve kterém buď splníme kritéria nebo ne. Jiná varianta není.

## **5. Závěr**

V této práci jsem se zabýval problematikou spravedlnosti, konkrétně vnímáním spravedlnosti na poli vysokých škol. Výzkumný projekt s podobným zaměřením se mi nepodařilo objevit v české ani zahraniční literatuře objevit. Proto jsem se rozhodl zmapovat pohled vysokoškolských studentů na situace, ve kterých dochází k hodnocení studenta učitelem a vytvořit si lepší představu o tom, jaký přístup učitele by respondenti preferovali. V teoretické části jsem se pokusil vymezit pojem spravedlnost, který má mnoho pojetí a je velmi těžko uchopitelný. Představuji věhlasné experimenty, které byly provedeny při prozkoumávání fenoménu distributivní spravedlnosti a popisují různé teorie, které byly vytvořeny při bližším prozkoumávání procedurální spravedlnosti. Právě tyto fenomény sloužily jako základ pro utvoření praktického šetření, které bylo použito pro tuto práci. V poslední kapitole a následných podkapitolách se zabývám pedagogikou v souvislosti s hodnocením studentů.

V první kapitole praktické části popisují cíl šetření a představují své hypotézy. Ve druhé kapitole jsou představeni respondenti, kteří byli vybráni striktně z řad aktivních studentů. Ve třetí kapitole je popsána metoda šetření a postup při zpracování dat. Ve čtvrté kapitole jsou popsány výsledky šetření a v následujících podkapitolách je obsaženo zhodnocení hypotéz, analýza kategorií a analýza psaných odpovědí.

Tato práce byla utvořena za cílem porozumět preferencím vysokoškolských studentů při hodnocení jejich výkonu u ústní zkoušky. Vzhledem k menšímu počtu

respondentů nemohu s jistotou říci, že tato práce do detailů tuto problematiku prozkoumává. Nicméně práce může sloužit jako první krok při snaze porozumět vztahu studentů k hodnocení a při snaze přiblížit učitelům prožívání studentů.

## 6. Diskuse

Tuto práci jsem začal tvořit s myšlenkou, že bych velmi rád poskytl učitelům vhled do mysli vysokoškolského studenta a jeho vnímání hodnocení. Chtěl jsem učitelům nabídnout průzkum toho, jaký přístup je preferován, čemu se vyhnout a co je naopak oceňováno. Cílem bylo prozkoumat, zda studenti preferují spíše procedurální spravedlnost, tedy že je důležitý celkový proces hodnocení, který v sobě zahrnuje celoroční práci, anebo zda budou preferovat spíše distributivní spravedlnost, tedy, že záleží pouze na spravedlivém rozdělení známek dle splněných kritérií. Jinými slovy, zda budou spíše preferovat učitele, který bere v potaz všechny faktory, hodnotí celkový přístup ke studiu a výslednou známku udělí při zahrnutí všech proměnných, nebo zda budou preferovat učitele, který se striktně drží pouze výsledků zkoušek a nic jiného do hodnocení nezahrnuje.

Vzhledem k malému počtu respondentů nemůžeme s jistotou říci, která z variant je více preferována. Právě malý počet respondentů vnímám jako největší nedostatek mého šetření. Respondenti byli osloveni skrze online dotazník, který byl snadno dostupný, jak přes počítačová zařízení, tak mobilní telefony. Opět se potvrdil známý problém s návratností online dotazníků, kdy dle statistik můj dotazník na svém zařízení otevřelo 568 osob. Vyplněný dotazník jsem však obdržel pouze od 108 z nich. Pokud by dotazník vyplnila jen půlka osob, které ho otevřely, byla by data více vypovídající.

Dotazník byl utvořen jako popis dvou stejných situací, ve kterých se lišil pouze přístup učitele k hodnocení a výsledná známka. Dotazník má jisté nedostatky, které by v případném dalším šetření měly být upraveny. Jedná se především o samostatné nastínění situace. Při analýze slovních odpovědí jsem zaznamenal tendenci k poukazování na možnost opakování zkoušky. Protože v zadání bylo zmíněno opakování zkoušky, respondenti automaticky předpokládali možnost opravného termínu. To způsobilo snížení závažnosti situace a možné ovlivnění rozhodování

respondenta. Při případných dalších šetřeních je tedy zapotřebí jasně vymezit podmínky zkoušky a jejího průběhu.

Jistým problémem při zabývání se fenoménem spravedlnosti je její nejasné uchopení. Je velmi složité vycházet z konkrétní teorie, jelikož pohledy na spravedlnost jsou velmi různé, a to z důvodu její mnohotvárnosti. Při otázce, co je spravedlivé se můžeme dozvědět mnoho názorů. Spravedlnost nelze jednoznačně definovat jednou větou. Je proto obtížné utvořit jasnou koncepci a teorii a zní poté vycházet. Alespoň taková byla má zkušenost při psaní této práce. Fakt, že práce nevychází z žádné teorie se může jevit jako problematický. Nicméně vzhledem k tomu, že jsem nenašel žádné relevantní zdroje, které by se vnímáním spravedlnosti hodnocení u studentů vysokých škol zabývaly, byl jsem nucen nevycházet z žádné teorie.

Jako přínosné považuji zařazení slovních odpovědí do dotazníku. Slovní odpovědi mohou učitelům poskytnout hmatatelnější náhled do preferencí studentů. Při pročítání jednotlivých odpovědí se opakují především témata objektivity, rovnosti, lidského přístupu, hodnocení celkové práce nebo vlivu na motivovanost. Tato témata mohou sloužit jako podklad pro hlubší zkoumání problematiky a mohou pomoci učitelům lépe pochopit své žáky. Při rozšiřování tohoto šetření by bylo vhodné zaměřit se na hloubkové rozhovory s jednotlivými studenty a dopodrobna prozkoumat jejich postoje a názory k uvedeným tématům. Vhodné by bylo provést rozhovory i s učiteli a zjistit jejich postoje k této problematice. Navrhoval bych rozšířit praktickou část o experimentální situace, ve kterých bychom utvořili situaci podobnou té, která je popsána ve zde přítomném šetření. Následně by se provedly rozhovory s účastníky a sledovaly by se jejich reakce a preference. Takový experiment by mohl vést k ještě hlubšímu poznání.

Ačkoliv z pěti navrhovaných hypotéz byla označena za platnou pouze jediná, šetření přesto považuji za přínosné. Důvodem je analýza písemných odpovědí, která nám pomohla podhalit postoje a názory respondentů z jiného než statistického pohledu. Výsledky mého šetření rozhodně nejsou směrodatné a vypovídající. Při zahrnutí více respondentů a provedení hloubkových rozhovorů, bychom mohli být schopni utvořit detailní přehledovou studii o postojích studentů a učitelů, která by mohla sloužit jako pomyslný návod, jaký přístup k hodnocení zaujmout.

## Použitá literatura

Aristoteles. (2011) *Etika Nikomachova*. Bratislava: Kaligram, s. 296. ISBN 978-80-8101-417-8.

Barša, P. (1995). *Teorie spravedlnosti Johna Rawlse*. Politický časopis, s. 339-351.

Dostupné z:

<https://www.politologickycasopis.cz/userfiles/file/1995/4/1995-4-6-Barsa-Teorie%20spravedlnosti%20Johna%20Rawlse.pdf>

Barret-Howard, E. Tyler R., T. (1986). *Procedural Justice as a Criterion in Allocation Decisions*. Journal of Personality and Social Psychology, s. 296-304.

Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1986-14424-001>

David, R. (2010). *Politologie: základy společenských věd*. Olomouc, s. 464.

ISBN 978-80-7182-344-5

Deutsch, M. (1979). *Education and distributive justice: some reflections on grading systems*. American Psychologist, s. 391– 401.

Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1979-27395-001>

Folger, R. Konovsky, Mary A. (1989) *Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions*. Academy of management Journal, s. 115-130.

Dostupné z:

[http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Justice/Folger.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Justice/Folger.pdf)

Folger, R. Rosenfield, D. Grove, J. Corkran, L. (1979). *Effects of „voice“ and Peer Opinions on Responses to Inequity*. Journal of Personality and Social Psychology, s. 2253-2261. Dostupné z:

<https://pdfs.semanticscholar.org/1802/3b1800f4567a6d770c5fa37bb3a0efa80e31.pdf>

Gorton, Stephen J. (1994). *The influence of organizational justice on salesperson responses to merit pay decisions: an empirical investigation*. Retrospective theses and dissertations, s. 35. Dostupné z:

<https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=rtd>

Gharibyan, H. (2005). *Assessing Students Knowledge: Oral exams vs Written Tests*. ACM SIGCSE Bulletin, s. 143-147. Dostupné z:

<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1151954.1067487>

Greenberg, J. Folger, R. (1983). *Procedural justice, Participation, and the fair process Effect in Groups and Organizations*. Springer series in Social Psychology, s. 235-256.

Dostupné z: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-5578-9\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-5578-9_10)

Güth, W. Schmittberger, R. Schwarze, B. (1982). *An Experimental Analysis of Ultimatum Bargaining*. Journal of Economic Behavior and Organization, s. 367-388.

[https://doi.org/10.1016/0167-2681\(82\)90011-7](https://doi.org/10.1016/0167-2681(82)90011-7)

- Güth, W. Van Damme, E. (1998). *Information, Strategic Behavior, and Fairness in Ultimatum Bargaining: An Experimental study*. Journal of Mathematical Psychology, s. 227-247. <https://doi.org/10.1006/jmps.1998.1212>
- Hoffman, E. McCabe, K. Vernon, S. (2008). *Reciprocity in Ultimatum and Dictator Games: an Introduction*. Handbook of experimental Economic Results, s. 411–416. [https://doi.org/10.1016/S1574-0722\(07\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S1574-0722(07)00046-7)
- Janda, J. (2008). *Pojetí spravedlnosti v Platónově Ústavě a v Aristotelově Etice Nikomachově*. Oikumené, s. 3-23. Dostupné z: [https://www.reflexe.cz/Reflexe\\_35/Pojeti\\_spravedlnosti\\_v\\_Platonove\\_Ustave\\_a\\_v\\_Aristotelove\\_Etice\\_Nikomachove.html](https://www.reflexe.cz/Reflexe_35/Pojeti_spravedlnosti_v_Platonove_Ustave_a_v_Aristotelove_Etice_Nikomachove.html)
- Kaufmann, W. (1969). *The Origin of Justice*. Review of metaphysics, s. 209-239. <https://philpapers.org/rec/KAUTOO>.
- Kolář, Z. Šikulová, R. (2011). *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, s. 200. ISBN 978-80-247-6894-6
- Laskar, Elahi M. (2013). *Summary of Social Contract Theory by Hobbes, Locke and Rousseau*. SSRN Electronic Journal, s. 7. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/261181816\\_Summary\\_of\\_Social\\_Contract\\_Theory\\_by\\_Hobbes\\_Locke\\_and\\_Rousseau](https://www.researchgate.net/publication/261181816_Summary_of_Social_Contract_Theory_by_Hobbes_Locke_and_Rousseau)
- Lind, E. A., Early, P. C. (1992). *Procedural Justice and Culture*. International Journal of Psychology, s. 227-242. <https://doi.org/10.1080/00207599208246877>
- Lind, E. A., Kanfer, R., Earley, P. C. (1990). *Voice, Control and procedural justice: Instrumental and noninstrumental concerns of fairness judgments*. Journal of Personality and Social Psychology, s. 952-959. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.952>
- Ostrom, E. Walker, J. (2003). *Trust and reciprocity: Interdisciplinary Lessons for Experimental Research*. Russel Sage Foundation, s. 424. ISBN 1610444345
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 395. ISBN 978-80-262-0403-9
- Rawls, J. (1999). *Theory of Justice* (revised edition). Harvard University Press, s. 538. ISBN 0-674-00078-1
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Grada, s. 253. ISBN 8024740540
- Solum, Lawrence B. (2004). *Procedural Justice*. Public Law and Legal Theory Research Paper Series, s. 125. Dostupné z: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/scal78&div=21&id=&page=>



Tata, J. (1999). *Grade Distributions, Grading Procedures, and Students Evaluations of Instructors: A Justice Perspective*. *The Journal of Psychology*, s. 263-271.

Dostupné z:

<https://associatie.kuleuven.be/altus/seminaries/1112/190911/artikelcritappraisal.pdf>

Tyler, Tom R. (2006). *Why People Obey The Law*. Princeton University Press, s. 299. ISBN 9780691126739

Vališová, A. Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 402. ISBN 8024717344.

de Ville, J. (2011). *Mythology and the Images of Justice*. *Law & Literature*, s. 324–364. Dostupné z:

<http://repository.uwc.ac.za/bitstream/handle/10566/288/DeVilleMythologyImagesJustice2011.pdf?sequence=5>

Walker, L. LaTour, S. Lind, E A. Thibaut, J. (1974). *Reactions of participants and Observers to Modes of Adjudication*. *Journal of Applied Social Psychology*, s. 295-310. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1559-1816.1974.tb02601.x>

Weinstein, I. (2002). *Testing multiple intelligences: comparing evaluations by simulation and written exam*. *Clinical L. Rev.*, s. 247. Dostupné z:

<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/clinic8&div=16&id=&page=>

Willerton, J. (2012). *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada, s. 155. ISBN 8024739240

Žlábková, I. Rokos, L. (2014). *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. *Pedagogika*, s. 328-354. Dostupné z:

[https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2013\\_3\\_04\\_Pohledy\\_328\\_354.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_04_Pohledy_328_354.pdf)

## Příloha 1 – Dotazník

Velmi děkuji za čas, který jste si udělal/a pro vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní. Chtěl bych Vás však poprosit o vyplnění základních informací, které mi pomohou blíže specifikovat vzorek respondentů. Vyplnění je samozřejmě dobrovolné.

Pohlaví: Žena / Muž / Nechci uvádět

Věk: \_\_\_\_\_

Studovaný obor: \_\_\_\_\_ (např. humanitní, technický atd.)

Níže je pro Vás nastíněna situace studenta na vysoké škole. Na dalších stranách jsou uvedeny dva přístupy učitelů. Zaznamenejte prosím do příslušné škály, do jaké míry je podle Vás chování daného učitele spravedlivé. Poté se pokuste svou odpověď zdůvodnit tak, aby bylo jasné, proč a na základě čeho jste se rozhodli pro Vaši odpověď.

---

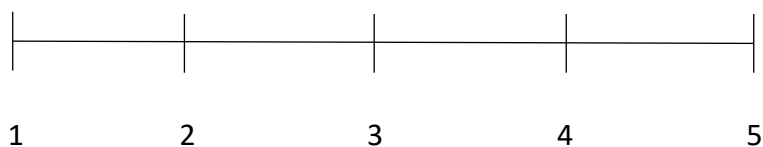
Josef je studentem druhého ročníku vysoké školy. Je velmi zodpovědný a pilný student. První ročník absolvoval bez jakýchkoliv problémů. Zkouškové období na konci druhého ročníku je velmi náročné. Josef se pilně připravoval na všechny předměty. Na poslední zkoušku, která byla také nejtěžší, mu však už došly síly. Učil se několik dní v kuse, ale paměť už mu nesloužila. V momentě, kdy se dostavil na zkoušku, úplně všechno zapomněl. Josef si není schopen na zkoušce na nic vzpomenout a je schopen odpovědět pouze na 2 otázky z 10.

A) Učitel Josefa zná pouze z letošního ročníku. Nemůže tedy vědět, jaký byl Josef student v prvním ročníku. Učitel si vybavuje, že Josef chodil na všechny přednášky a cvičení. Byl na přednáškách aktivní, pracovitý a nerušil. Učitel si tedy o Josefovi myslí, že je to pilný a zodpovědný student. Přestože byl Josefův výkon u zkoušky slabý a objektivně by měl být klasifikován jako nedostatečný (4), učitel se rozhodne dát Josefovi známku dobře (3), protože se domnívá, že celkový přístup k výuce je důležitější než výkon u zkoušky.

Ohodnoťte prosím učitelovo chování.

Nespravedlivé

Spravedlivé



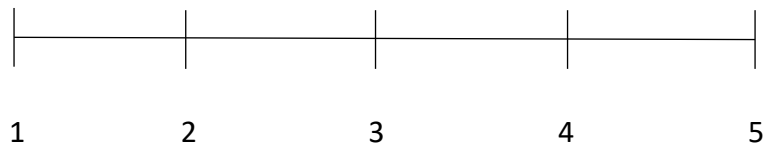
Níže se prosím pokuste Vaši odpověď odůvodnit:

B) Učitel Josefa zná pouze z letošního ročníku. Nemůže tedy vědět, jaký byl Josef student v prvním ročníku. Učitel si vybavuje, že Josef chodil na všechny přednášky a cvičení. Byl na přednáškách aktivní, pracovitý a nerušil. Učitel si tedy o Josefovi myslí, že je to pilný a zodpovědný student. Josefův špatný výkon u zkoušky učitele překvapí. Je si vědom toho, že Josef měl pravděpodobně špatný den a že výkon neodpovídá jeho schopnostem. Objektivně mu však nemůže dát lepší známku než nedostatečně (4), Josef si tedy bude muset zkoušku zopakovat. Učitel se rozhodl na základě výkonu u zkoušky, nikoliv kvůli celkovému přístupu Josefa.

Ohodnoťte prosím učitelovo chování.

Nespravedlivé

Spravedlivé



Níže se prosím pokuste Vaši odpověď odůvodnit:

# Bibliografické údaje

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Tomáš Novotný

**Studijní program:** Psychologie (Mgr.)

**Název práce:** Spravedlnost a její vnímání u studentů vysokých škol

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Karel Hnilica, CSc.

**Rok dokončení práce:** 2020

**Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)**

**Přímé citace:** 441

**Ostatní text:** 109 137

**Celkový počet znaků:** 124 931 včetně mezer

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF:

DP\_Novotny\_Spravedlnost\_a\_jeji\_vnimani\_u\_studentu\_vysokych\_skol

Pražská vysoká škola psychosociálních studií  
**Posudek vedoucího diplomové práce**

Autor práce **Tomáš Novotný**  
 Název práce **Spravedlnost a její vnímání u studentů vysokých škol**  
 Obor studia psychologie  
 Vedoucí práce doc. Karel Hnilica

stupnice\*\*

1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---

**Práce s odbornou literaturou**

Využití relevantních odborných časopiseckých zdrojů (množství)  
 Využití relevantních recentních pramenů (z posledních 2-5 let)  
 Využití původních pramenů (nikoli sekundární literatury)

X				■	
X				■	
X					

**Teoretická část**

Jasně směřování k hypotézám výzkumu  
 Jsou definovány všechny konstrukty vyskytující se v hypotézách?  
 Je vymezení klíčových témat a pojmů založeno na studiu více nezávislých zdrojů?  
 Původnost zpracování odborné literatury, elaborace hypotéz  
 Rozsah textu nesouvisějícího bezprostředně s hypotézami výzkumu („vata“)  
 Odborný styl psaní, absence gramatických chyb, srozumitelnost, ...  
*Mohla by být teoretická část časopisecky publikována jako původní odborný text?*

X					
X				■	
X					
X	X				
X					
X	X				
X				■	

**Problém, cíle, otázky a hypotézy**

Jasnost a srozumitelnost cíle výzkumu  
 Výzkumné otázky (originalita, zajímavost, závažnost...)  
 Hypotézy (srozumitelnost, vnitřní konzistence, specifikace vztahů, ...)  
 Teoretická / praktická relevantnost hypotéz  
 Operacionalizace hypotéz (testovatelnost)

X				■	
X	X				
X					
X					
X				■	

**Výzkumná strategie, design, soubor, techniky sběru dat**

Předvýzkum: předběžné ověření psychometrických vlastností nástrojů  
 Předvýzkum: předběžné ověření dostupnosti a vhodnosti souboru  
 Výběrový soubor (popis - tabulka, vhodnost, velikost)  
 Vhodnost použité výzkumné strategie pro test výzkumných hypotéz:  
 - kontrola alternativních hypotéz (falzifikovatelnost vs „pseudověda“)  
 - kontrola sociální žádoucnosti  
 - kontrola vlivu experimentátora / tazatele / pozorovatele  
 Popis použitých technik sběru dat (operacionalizace proměnných)  
 Uvedení psychometrických vlastností použitých technik: reliabilita  
 Jsou uvedeny potřebné údaje, aby bylo možno výzkum replikovat?

					X
					X
X				■	
					X
					X
					X
X					X
X				■	

**Prezentace dat a jejich analýzy**

Jsou uvedeny základní deskriptivní údaje (M, SD, %, r, ...)?  
 Jsou tabulky a grafy správně vytvořeny a popsány?  
 Byly adekvátně testovány všechny hypotézy (správná volba testů)?  
 Jsou uvedeny velikosti účinku (r, d,  $\eta^2$ , ...) a pravděpodobnosti?  
 Je provedena korekce pro počet testů?  
 Jsou výsledky testů prezentovány správně, přehledně a srozumitelně?  
 Jsou výsledky statistických testů správně interpretovány?  
 Jsou v textu uvedeny pouze relevantní údaje, tabulky a grafy?  
 Byly testovány všechny apriorní hypotézy – a pouze ony?

X				■	
					X
X				■	
X					X
X					
X					
X					
X					

**Diskuse výsledků šetření a celkové zhodnocení výzkumu**

Je provedena diskuse výsledků vzhledem k relevantní literatuře?  
 Jsou vyvozeny – je-li to relevantní – přiměřené závěry týkající se důsledků zjištění?  
*Mohla by být výzkumná část časopisecky publikována jako původní odborný text?*

					X
					X
X	X			■	

**Dodržování citačních a etických norem APA**

Citace pramenů v textu (odkazy)  
 Citace textu (správnost, počet citací a parafrází, ...)  
 Citace jednotlivých pramenů v seznamu literatury (bibliografické citace)  
 Vytvoření seznamu literatury (formát, abecední řazení, shoda s citacemi v textu, ...)

X	X				
X					
	X				
X					

\*\* 1 – výborně/ANO; 2 – velmi dobře /SPÍŠE ANO; 3 – dobře/STŘEDNĚ; 4 – velmi špatně/SPÍŠE NE; 5 – nedostatečně/NE; 0 – nehodnoceno, nehodí se atp.

Etické normy 1: informovaný souhlas, anonymizace, debriefing, ...  
Etické normy 2: FFP (plagiátorství, fabrikace dat, falzifikace)  
Etické normy 3: QRP (formulování hypotéz na datech, vylučování případů, ...)

X									
X									
X									

### Spolupráce vedoucího práce se studentem, samostatnost a nezávislost studenta

Samostatnost a inovativnost při formulování hypotéz (vlastní přínos studenta)  
Samostatnost a metodologická kompetence při realizaci výzkumu  
Samostatnost a kompetence při práci s daty, při jejich analýzách a interpretaci

X									
X									
X	X								

### Formální náležitosti (podle norem PVŠPS)

Odpovídá práce rozsahem (60 NS, tj. minimálně 108 000 znaků)?  
Navazuje-li DP na BP, je správně uvedeno, které části jsou nové?  
Obsahuje práce minimálně 40 NS (tj. 72 000 znaků) nového textu?

X									
								X	
X									

### Hodnocení práce

Jde o velmi dobře zpracovanou studii.  
Drobné nedostatky se vyskytují v seznamu literatury, zejména při používání kurzivky a při uvádění nakladatelství u knih (nedodržování norem APA).

### Otázky a náměty k diskusi při obhajobě

Očekával jste, že ženy budou preferovat variantu A, zatímco muži variantu B. Co vás vedlo k tomuto očekávání?  
Která varianta (A/B) se vám osobně zdá být „spravedlivější“?

Práce splňuje podmínky kladené na diplomovou práci a **doporučuji ji k obhajobě.**

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 1. 9. 2020

Karel Hnilica

# Posudek oponentky diplomové práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. TOMÁŠ NOVOTNÝ  
Obor studia: Psychologie  
Název práce: Spravedlnost a její vnímání u studentů vysokých škol  
Vedoucí: doc. PhDr. Karel Hnilica, CSc.  
Oponentka: PhDr. Magdalena Kořová, Ph.D.

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

## Výběr tématu

Závažnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	X			
--	---	--	--	--

## Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	X			
--	---	--	--	--

## Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	X			
--	---	--	--	--

## Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

--	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	X			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	X			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	X			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	X			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Vhodnost prezentace závěrů práce  
(publikace, referáty, apod.)

--	--	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Podle jakých kritérií autor rozděloval studijní obory na kategorie?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autor se v textu diplomové práce zabývá zajímavým a stále aktuálním tématem spravedlnosti - se zaměřením na vnímání spravedlnosti hodnocení u zkoušky vysokoškolskými studenty. Práce je teoreticko-empirická. V teoretické části textu pojednává autor vymezení tématu spravedlnosti, větší prostor věnuje zejména teorii J. Rawlse. Obsáhleji se věnuje způsobům, jimiž se psychologie pokouší téma spravedlnosti uchopit (zejména konceptu tzv. procedurální spravedlnosti). V neposlední řadě je v práci pojednáno i téma hodnocení v rámci výuky na vysokých školách. V empirické části diplomové práce předkládá autor kvantitativní výzkumnou sondu, v níž nechal 108 respondentů posoudit zkouškovou situaci (2 varianty).

Stylistika by si místy zasloužila revizi, občas čtenář narazí i na gramatické chyby. Z textu je však patrná snaha o poctivé pojednání témat, autor věnuje i hodně prostoru pečlivé snaze o důkladné definování pojmů. V rámci empirické výzkumné sondy se přiznám, že zcela nerozumím jazyku hypotéz - formulace mi přišly nejasné (ale možná jen mně?). Nerozumím totiž tomu, co přesně je myšleno tím, že studenti budou "preferovat hodnocení učitele u varianty A" - jde nejspíš jen o stylistiku - zřejmě je míněno rozhodnutí učitele týkající se hodnocení a důvody, které k němu vedly...?

Podobně jsem se ztrácela u "třídění" oborů studia - subjektivně nazírám nerozumím příliš rozdělení, které mi přijde "dvouúrovňové" - ve smyslu míšení povahy studia a oboru (říkám si zde, že může být "vědecké" na umělecké škole - například teorie umění). Co to vlastně je - vědecké? Nerozumím také tomu, proč jsou práva řazena k technickým oborům, nikoli k humanitním (respektive intuitivně rozumím, právo se někdy v ústech technokratů takto tváří, ale podstata oboru je, domnívám se, jiná). Uvedené výtky jsou spíše podnětem k diskusi.

Uvítala bych možná také seznam participantů a jejich konkrétních studijních oborů, abych si mohla udělat bližší představu o tom, jaký to je vzorek.

I přes uvedené výtky práci doporučuji k obhajobě s hodnocením výborně-velmi dobře a autorovi přeji mnoho zdaru.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně-velmi dobře

Datum, podpis: 14.9. 2020

