

Percepcija pravednosti na studiju, zadovoljstvo studijem i akademski optimizam

Melnjak, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:073515>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-07-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Monika Melnjak

**Percepcija pravednosti na studiju, zadovoljstvo studijem i akademski
optimizam**

Diplomski rad

Rijeka, 2016.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Monika Melnjak

**Percepcija pravednosti na studiju, zadovoljstvo studijem i akademski
optimizam**

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Zoran Sušanj, izv. prof.

Rijeka, 2016.

Sažetak

Doživljaj pravednosti profesora i kolega na fakultetu utječe na stavove i ponašanja studenata. U ovom se radu ispituje u kojoj mjeri demografska obilježja, akademski uspjeh, percipirana pravednost profesora i kolega te zadovoljstvo studijem predviđaju dimenzije akademskog optimizma. U ispitivanju je sudjelovalo 1513 studenata Filozofskih fakulteta u Rijeci i Osijeku. Ispitanici su odgovarali po principu papir-olovka na skali Likertova tipa, procijenjujući koliko se neka tvrdnja odnosi na njih. Za kriterij povjerenje u profesore, značajni prediktori su akademski uspjeh, tri dimenzije pravednosti profesora i zadovoljstvo studijem. U drugoj regresijskoj analizi, gdje je kriterijska varijabla studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja, značajni su svi prediktori, osim dobi. Za kriterij identifikacija studenata s fakultetom značajni prediktori su spol, mjere doživljaja pravednosti profesora i kolega te zadovoljstvo studijem. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazuju da navedeni prediktori najbolje objašnjavaju identifikaciju sa fakultetom, zatim povjerenje u profesore, a najmanje dimenziju percepcija akademskog pritiska/poticaja. Ovo istraživanje daje temelje za ispitivanje pravednosti i akademskih ishoda u kontekstu fakulteta.

Ključne riječi: pravednost profesora i kolega, zadovoljstvo studijem, akademski optimizam

Student perception of academic justice, academic satisfaction and academic optimism

Abstract

Student perception of professors' and colleagues' justice affects the attitudes and behaviors of students. This study examines the extent to which demographic characteristics, academic success, perceived fairness of professors and colleagues and academic satisfaction predicts the three dimensions of academic optimism. The study included a sample of 1513 students of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka and Osijek. Participants answered according to the principle of paper-pencil on the Likert type scale, by assessing which claim and with which intensity applies to them. Significant predictors for dimension trust in teachers were academic success, procedural, distributive and interactional justice of professors, and academic satisfaction. For second criterion, academic press, all predictors were significant except age. In the last regression criterion was identification with the faculty whose predictors were gender, all dimensions of professors' and colleagues' justice and academic satisfaction. Results of hierarchical regression analyzes show that these predictors best explain the identification with the faculty, then trust in teachers, and the least dimension of perception of academic pressure/incentives. This research gives basis for analysing justice and academic outcomes in academic context.

Key words: justice of professors and colleagues, academic satisfaction, academic optimism

SADRŽAJ

1. UVOD.....	6
1.1. Važnost pravednosti u obrazovnom kontekstu.....	7
1.2. Vrste pravednosti.....	9
<i>1.2.1. Distributivna pravednost.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2. Proceduralna pravednost.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.3. Interakcijska pravednost.....</i>	<i>12</i>
1.3. Konstrukti koji utječu na studentov doživljaj pravednosti profesora.....	13
<i>1.3.1. Način na koji profesor koristi moć.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.2. Kompetentnost.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3.3. Relacijske poruke (Način komunikacije profesora prema studentima).....</i>	<i>14</i>
1.4. Povezanost percepcije pravednosti na fakultetu s akademskim ponašanjima.....	15
<i>1.4.1. Akademski uspjeh.....</i>	<i>15</i>
<i>1.4.2. Zadovoljstvo studijem.....</i>	<i>16</i>
<i>1.4.3. Akademski optimizam.....</i>	<i>17</i>
2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	21
3. METODA.....	22
3.1. Ispitanici.....	22
3.2. Instrumenti.....	22
3.3. Postupak.....	25
4. REZULTATI.....	26
4.1. Povezanost mjerenih varijabli.....	26
4.2. Utvrđivanje prediktora u objašnjenju varijance dimenzija akademskog optimizma... ..	29
5. RASPRAVA.....	36
5.1. Povezanost mjerenih konstrukta.....	36
5.2. Prediktori triju dimenzija akademskog optimizma.....	37
5.3. Metodološka ograničenja i savjeti za buduća istraživanja.....	40
6. ZAKLJUČAK.....	42
7. LITERATURA.....	43

1. UVOD

Teorija pravednosti odnosi se na usporedbu ulaganja pojedinca s obzirom na ishode (Adams, 1965) i usporedbu tog omjera s omjerom drugih osoba koje mogu biti kolege na poslu, kolege s istim poslom u drugoj organizaciji ili usporedbu tog omjera s onim kojeg je pojedinac imao na prethodnom poslu. Ista logika može se primijeniti i na pravednost na fakultetu. Ukoliko pojedinac procijeni da je njegov omjer sličan omjeru osoba s kojima se uspoređuje, osjeća da pravednost postoji. U suprotnom, ako se doživljavaju razlike u omjerima, to dovodi do percepcije nepravde (Penezić, Slišković i Rak, 2013). Kako bi studenti što kvalitetnije izvršavali svoje obaveze, trebali bi biti motivirani, optimistični i zadovoljni vezano uz odabir studija, a te komponente povezane su sa percipiranom pravednošću na fakultetu.

Smatra se da percipirana pravednost u nastavnom kontekstu utječe na akademsku uspješnost (Chory – Assad, 2002; Holmgren i Bolkan, 2014; Horan, Martin i Weber, 2012; Uludag i Yaratan, 2013), razinu hostilnosti učenika (Chory – Assad i Paulsel, 2004; Uludag, 2014) i općenito ponašanja učenika (Paulsel, Chory – Assad i Dunleavy, 2005), njihove stavove (Resh i Sabbagh, 2014), osjećaje (Berti, Molnari i Speltini, 2010; Chory, Horan, Carton i Houser, 2014) i učenje (Chory – Assad, 2002; Chory, 2007; Holmgren i Bolkan, 2014) te na druge konstrukte povezane sa obrazovnim procesom koji su spomenuti u nastavku.

Veliki broj istraživanja koja se odnose na koncepte pravednosti i optimizma u obrazovnom kontekstu su provedena u školama, stoga je ovo jedno od prvih istraživanja koje ispituje efekte tih konstrukata u fakultetskom okruženju.

Ovaj rad pruža uvid u to u kojoj su mjeri pravednost profesora i kolega uz demografska obilježja, akademski uspjeh i zadovoljstvo studijem, značajan prediktor dimenzija akademskog optimizma.

1.1. Važnost pravednosti u obrazovnom kontekstu

Istraživanja percepcije pravednosti u obrazovnom kontekstu pokazuju povezanost pravednosti s brojnim akademskim ishodima koji imaju utjecaj na studenta (npr. Chory – Assad, 2002; Uludag i Yaratana, 2013; Vallade, Martin i Weber, 2014).

Smatra se da će studenti koji doživljavaju svoje profesore nepravednima, biti manje motivirani i manje učinkovito uključeni u nastavu (Chory – Assad, 2002). Chory – Assad (2002) potvrđuje povezanost verbalne agresije, ali i prikrivenih oblika agresije (Chory – Assad i Paulsel 2004) s distributivnom i proceduralnom pravednošću te povezanost interakcijske pravednosti i indirektnog agresivnog ponašanja. Učenici, češće u odnosu na učenice, reagiraju indirektno agresivno i s otporom prema profesoru koji je doživljen nepravednim. Uludag (2014) u svom korelacijskom istraživanju mjeri povezanost subjektivnog doživljaja verbalne i fizičke agresije na Likertovoj skali, s doživljajem pravednosti na studiju kao jednodimenzionalnom konstrukt. Dobivena je značajna povezanost fizičke agresije s percepcijom pravednosti, za razliku od verbalne agresije koja u tom istraživanju nije značajno povezana s doživljajem pravednosti.

Osjećaji pobuđenosti i zadovoljstva bolji su prediktori motivacije i želje za razinom znanja kod studenata u usporedbi sa konstruktom upotrebljavanja moći profesora i razinu pravednosti (Horan i sur., 2010). Autori objašnjavaju rezultate mogućnošću da su studenti skloniji anti-socijalnom ponašanju prema profesorima kad su im izazvani osjećaji poput submisivnosti, nezadovoljstva i nepobuđenosti (nezainteresiranosti) (Young, 2010).

Za razliku od spomenutih istraživanja, Holmgren i Bolkan (2014) u svom istraživanju nisu dobili povezanost između doživljene nepravednosti i studentovih odlazaka s nastave i sudjelovanjem na nastavi, što su također aspekti anti-socijalnog ponašanja. Moguće da su dobiveni takvi rezultati jer studenti unutar njihovog uzorka nisu htjeli kompromitirati svoje ciljeve ponašajući se anti-socijalno prema profesorima od kojih su doživjeli nepravednost, odnosno, odlučili su ne kažnjavati sebe nesudjelovanjem na nastavi i izostancima sa nastave. U prilog tome ide i istraživanje Kura i sur. (2014) koje ne pokazuje značajnu povezanost percipirane nepravednosti s devijantnim ponašanjem studenata.

Prema Lenzi i sur. (2014), adolescenti koji doživljavaju nepravedno ponašanje od strane profesora imaju tendenciju ponašanja prema kolegama na isti način. Percipirana nepravednost profesora može stvoriti kontekst u kojem je nepravedno ponašanje studenata opravdano zbog istog ponašanja profesora koji im, kao autoritet, šalje krivu poruku. Kad adolescenti

percipiraju nepravedan tretman od strane profesora, putem mehanizma modeliranja i imitacije mogu konstruirati ciničan i negativna pogledan na moral, što se odražava u njihovim interakcijama s vršnjacima. Ako se uzme u obzir količinu vremena koje mladi provode u školi i na fakultetu, može se zaključiti da obrazovna klima koja vlada u instituciji koju pohađaju potencijalno utječe na njihove sisteme vrijednosti.

S druge strane, doživljena pravednost može imati utjecaj na moralni razvoj studenata i na njihove političke stavove. Resh i Sabbagh (2014) smatraju da studentova percepcija distributive pravednosti na fakultetu oblikuje ideje o civilnim pravima u demokratskom društvu te njihovo povjerenje u ljude i političke institucije. Studenti su liberalniji i povjerljiviji ako obrazovnu instituciju koju pohađaju, doživljavaju na način da ima pravedne procedure. Rezultati njihovih istraživanja pokazuju da su djevojke općenito liberalnije i pokazuju veće povjerenje. Pravedni postupci ili procedure podrazumijevaju i mogućnost kritičkog razmišljanja te međusobne rasprave. Weinstock, Assor i Broide (2009) u svom istraživanju nalaze kako učenici imaju razvijenije moralno prosuđivanje u školama koje njeguju i potiču kritičko razmišljanje i međusobnu diskusiju, za razliku od škola koje te aspekte ne vrednuju.

Pravednost u obrazovnom kontekstu je tema kojom bi se trebali baviti svi djelatnici obrazovnog sustava, od psihologa, profesora, pedagoga, ali i drugih koji mogu utjecati na edukacijske programe i školske propise, poput onih koji donose odluke vezane uz obrazovne politike. Na taj bi način ozbiljnost ove problematike mogla doprijeti do svih relevantnih osoba, a uz redoviti rad i uzimanje u obzir pravednosti kao konstrukta koji utječe na mnoge obrazovne ishode kod učenika i studenata, mogle bi se promijeniti politike obrazovnih sistema i raditi na pravednijem obrazovanju. Važno je da svaki profesor ima uvid u to kako njegovo eventualno nepravedno ponašanje od nepoštivanja dogovorenih kriterija ocjenjivanja, do nedozvoljavanja učeniku/studentu da se izrazi, može utjecati na njihova ponašanja i emocije (Berti i sur., 2010).

1.2. Vrste pravednosti

Proučavanjem literature i istraživanja organizacijske pravednosti, vidljivo je da različiti autori koriste različite mjere i upitnike pravednosti. Razlika u načinu mjerenja pravednosti proizlazi iz neusuglašenosti oko njene konceptualizacije. Najčešće je operacionalizirana kao tro-faktorski konstrukt s dimenzijama distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti. Međutim, neki autori pravednost dijele na četiri dimenzije (distributivna, proceduralna, interakcijska, informacijska), dok je drugi operacionaliziraju kao jedinstveni konstrukt, odnosno opću procjenu. Ovaj drugi način operacionalizacije, naziva se monistička perspektiva. Ta perspektiva je noviji trend koji govori da ljudi, s obzirom na to kako su tretirani, formiraju opće procjene pravednosti (Ambroze i Schminke, 2009; prema Jakopec, 2015). Pristup upućuje da postoji ukupno tj. opće mišljenje koje se kognitivno kreira s obzirom na percipirane specifične dimenzije pravednosti.

U ovom istraživanju pravednost je procjenjivana s obzirom na tri dimenzije koje su smatrane relevantnima u nastavnom kontekstu. Njihov značaj dobiven je u različitim istraživanjima koja su se bavila efektima pravednosti na obrazovne ishode (primjerice: Chory i sur., 2014.; Davison, Mishra, Bing i Frink, 2014; Horan, Chory i Goodboy, 2010; Vallade i sur., 2014)

1.2.1. Distributivna pravednost

Distributivna pravednost je procjena pravednosti u usporedbi dobivene ocjene sa zasluženom ocjenom ili ocjenom koju su dobili vršnjaci (Deutsch, 1985). Drugim riječima, odnosi se na procjenu pravednosti ishoda određene transakcije u akademskom kontekstu.

Distributivna pravednost temelji se na tri norme raspodjele ishoda među osobama, a to su *potreba, jednakost i doprinos*. Prema kriteriju potrebe ishod treba biti dodijeljen s obzirom na potrebe pojedinca i to na način da se viši ishodi dodijele onome koji ima veće potrebe (Deutsch, 1975). U tom smislu, potrebno je imati na umu kako na ocjene koje su kvantitativna mjera, utječu i neki kvalitativni aspekti poput truda učenika, dosadašnjeg postignuća i zasluga, obiteljske podloge i drugo. Nabrojani kriteriji mogu biti različito zastupljeni ovisno o tome što se u određenoj školi vrednuje i cijeni. S edukacijske perspektive najvrjednija je pravednost bazirana na nepristranosti, a ignoriranje pojedinčeve početne pozicije može dovesti do trajne nepravde (Berti i sur., 2010).

Pristup *jednakosti* ide u smjeru da se ishodi raspodjele jednako među svim primateljima (grupno) s obzirom na njihov uloženi trud. Norma *doprinosa* govori da pojedinac treba primiti ishod proporcionalan njegovom trudu i ulaganju (Deutsch, 1975).

Colquitt i Jackson (2006) tvrde da je norma jednakosti važnija za određivanje raspodjele ishoda u grupi, dok je norma doprinosa važnija u individualnom kontekstu. Kad postoji visoka zavisnost među članovima grupe, a se ciljevi ogledaju u uspostavi socijalne kohezije i grupne harmonije, preferira se kriterij jednakosti. Ukoliko su individualni doprinosi mjerljivi, a individualna produktivnost važna, bolje je koristiti normu doprinosa. Individualne razlike također mogu utjecati na preferiranje norme jednakosti ili norme doprinosa. Osobne karakteristike poput orijentacije na uloge ili ishode (Syroit, 2000), vrijednosti (Rupp, 2002), autonomije (Pektor, 2001) i raspoloženja (Forgas i Fiedler, 1996) utječu na preferenciju načina na koji se dodjeljuje nagrada.

1.2.2. Proceduralna pravednost

Sljedeća se dimenzija pravednosti odnosi na percepciju pravednosti procesa korištenog za postizanje određenih ishoda (Byrne i Cropanzano, 2001). Proces se odnosi na predavanja te na načine ocjenjivanja znanja i kriterije ispitivanja koji bi trebali biti transparentni za sve učenike/studente.

Leventhal (1980) nudi 6 kriterija koje treba poštivati u svrhu pravednosti procesa donošenja odluka, koji su u ovom radu interpretirani s obzirom na pravednost u obrazovnom kontekstu:

a) *Konzistentnost* s obzirom na ljude koji donose odluke i vrijeme donošenja odluka. Profesor bi se trebao držati svojih kriterija ocjenjivanja jednako svaki put te imati iste kriterije za svaku grupu. Isto tako, ukoliko neki drugi profesor ocjenjuje ispit, trebao bi se držati kriterija profesora koji je zadao te kriterije.

b) *Nepristranost* se temelji na jasnom postavljanju pravila, odnosno na definiranju kriterija ocjenjivanja i komuniciranju istih studentima. Na taj se način reducira utjecaj osobnih interesa onih koji donose odluku.

c) *Reprezentativnost odluke* očituje se u tome da sve faze procesa raspodjele nagrade trebaju reflektirati bazične interese, vrijednosti i perspektive grupe na koju se proces odnosi. Ovaj kriterij odražava potrebu grupe da se prilikom procesa donošenja odluka uzme u obzir njihova raznolikost te raznolikost mišljenja i potreba.

d) *Kompatibilnost s općim etičkim i moralnim vrijednostima* i/ili vrijednostima onih na koga se odluke odnose.

e) *Točnost* informacija koje se koriste prilikom procesa donošenja odluka. Proceduralna pravednost nije zadovoljena kad se izvođenje evaluira na bazi neprikladnih informacija ili na temelju neprikladne mjere odnosno nekompetentnog posmatrača. Primjer tog kriterija u obrazovnom kontekstu je test znanja koji je pretežak ili prelagan za studenta. U oba će slučaja student doživljavati proceduralnu nepravednost.

f) Po potrebi omogućiti *mehanizme promjene* koji reguliraju proces donošenja odluke. To se može odnositi na primjerice politike dodjeljivanje ocjena. S vremenom, promjene mogu utjecati na stabilnost politika što moguće dovodi do ispravljanja nepravednih situacija.

Spomenuti kriteriji dio su kognitivne mape svakog pojedinca te se mogu javiti u bilo kojem socijalnom sustavu u kojem se dodjeljuju nagrade i kazne. Za očekivati je da će, ukoliko se navedeni kriteriji poštuju, kroz rast percipirane proceduralne pravednosti rasti zadovoljstvo određenim aspektima u okolini.

U organizacijskom (radnom) kontekstu, proceduralna pravednost je visoko pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom i određenim aspektima posla, zadovoljstvom rukovodstvom, afektivnom odanošću organizaciji i povjerenjem u organizaciju (Ružojčić, 2014).

Slično tome, u obrazovnom je okruženju procjena proceduralne pravednosti kod studenata pozitivno povezana s njihovim zadovoljstvom u komunikaciji, naklonosti prema profesoru (Chory – Assad, 2002; Holmgren i Bolkan, 2014), motivacijom i afektivnim učenjem (Chory – Assad, 2002).

1.2.3. Interakcijska pravednost

Važnost ispitivanja interakcijske pravednosti počiva u socijalnim interakcijama koje su temelj čovjeka kao društvenog bića. Aspekti interpersonalnog iskustva utječu na osobe uključene u komunikaciju u tolikoj mjeri, da su pojedini autori predložili da predstavlja jedan od temeljnih konstrukata pravednosti (Tyler i Bies 1990; prema Berti i sur., 2010).

Colquitt (2001) dijeli interakcijsku pravednost na dvije komponente – interpersonalnu i informacijsku. Informacijska pravednost je percepcija pravednosti u komunikacijskim procedurama organizacije, dok se interpersonalna pravednost odnosi na percipiranu kvalitetu načina na koji se s ljudima postupa u organizaciji.

Istraživanje interakcijske pravednosti u nastavnom kontekstu pokazuje povezanost interakcijske pravednosti i korištenja strategija okrivljavanja profesora. Studenti koji doživljavaju interakcijsku nepravednost češće koriste strategije kao što su okrivljavanje profesora, žale se višem autoritetu na tog profesora te ometaju njegovo predavanje (Chory – Assad i Paulsel, 2004)

Profesori koji se u interakciji doživljavaju pravednima ujedno su smatrani kompetentnima i pouzdanima (Chory, 2007). Ovi rezultati podržavaju socio-psihološka istraživanja socijalne pravednosti povezujući percepciju interakcijske pravednosti s ponašanjem prema autoritetima, kooperativnošću unutar grupe i socijalnom identifikacijom. Točnije, doživljaj osobe da je tretirana pravedno i s poštovanjem povezana je s doživljajem cijenjenog člana grupe, osjećajem pripadnosti grupi i povećava osobnu obavezu da se pojedinac ponaša u skladu sa pravilima grupe kojoj pripada (Berti, 2010).

Istraživanja vezana uz čestinu percipiranja pojedine dimenzije pravednosti pokazuju kako studenti češće izvješćuju o proceduralnoj nepravednosti (Chory i sur., 2014; Horan i sur., 2012) dok su emocionalne reakcije najčešće i najsnažnije kod doživljene interakcijske nepravednosti. Ona se odnosi na komunikaciju profesora naspram studentu koja je kritizirajuća, bezobrazna, vrijeđa i/ili uključuje kažnjavanje pred cijelim razredom.

S obzirom na spomenuta istraživanja koja dovode u vezu percepciju pravednosti profesora sa akademskim ishodima, čini se vrijednim ispitati efekte pravednosti na ponašanja i ishode kod studenata, odnosno u ovom slučaju na akademski optimizam.

1.3. Konstrukti koji utječu na studentov doživljaj pravednosti profesora

1.3.1. Način na koji profesor koristi moć

Kad profesor koristi moć kako bi zadržao kontrolu u grupi, studneti evaluiraju profesorovo ponašanje i s obzirom na njega oblikuju svoje ponašanje. French i Raven (1959) navode pet vrsta moći profesora. Moć prisile odnosi se na mogućnost profesora da kazne učenika koji ih ne sluša, dok se moć nagrađivanja odnosi na mogućnost profesora da nagrade one učenike koji ih slušaju. Legitimna moć odnosi se na percepciju studenata da profesor ima pravo na moć upravo iz razloga jer ima titulu profesora. Ako studenti percipiraju da se mogu identificirati sa profesorom i imaju poštovanje prema njemu, oni mu daju referentnu moć (Paulsel i sur., 2005). Ukoliko studenti doživljavaju profesora obrazovanim i kompetentnim, daju mu moć eksperta. Kad student doživljava profesora kao eksperta, povećava se njegovo vjerovanje u pravednost načina davanja ocjena tog profesora, u pravednost njegovih postupaka u razredu te u pravednost ponašanja profesora naspram studenta (Paulsel i sur., 2005).

Kako je percepcija pravednosti povezana sa prosocijalnim i antisocijalnim odgovorima u razredu (Chory – Assad, 2002; Chory – Assad i Paulsel, 2004; Paulsel i sur., 2005), profesorova upotreba moći može rezultirati pozitivnim i negativnim posljedicama. Ekspertna, referentna i legitimna moć koju profesor izražava doživljava se kao pravedno upotrijebljena moć, dok se moć prisile doživljava nepravednom.

U istraživanju koje su proveli Paulsel i sur. (2005) rezultati pokazuju značajnu povezanost studentove percepcije moći profesora, sa sve tri dimenzije pravednosti. Referentna moć je pozitivno povezana, a moć prisile negativno s interakcijskom pravednošću. Legitimna moć je pozitivno povezana sa proceduralnom pravednosti, dok moć nagrađivanja nije značajno povezana ni sa kojom dimenzijom pravednosti. Ako studenti vide profesora kao nekoga s kim se mogu identificirati i nekog tko zaslužuje njihovo poštovanje, percipirat će tog profesora pravednim u interpersonalnim interakcijama. Za razliku od toga, ukoliko studenti

dožive profesora kao nekog tko ih kažnjava za nerazumijevanje, za očekivati je da se neće moći identificirati s njime i da će ga smatrati nepravednim u interpersonalnim interakcijama.

Kako bi se u potpunosti razumjele uloge varijabla moći, pravednosti i percepcije s obzirom na odnos student – profesor, potrebna su daljnja istraživanja koja u obzir uzimaju i percepciju profesora.

1.3.2. *Kompetentnost*

Studentovo vjerovanje u profesorovo znanje u području koje predaju i njegovu kompetentnost, pokazalo se bitnim za doživljaj pravednosti (Chory, 2007; Paulsel i sur., 2005). Kao što je spomenuto u prethodnom poglavlju, ukoliko su kompetentni (eksperti u svom području), smatra se da su dovoljno sposobni pravedno evaluirati studentov rad. Na taj se način percepcija pravednosti proširi na sve postupke i interpersonalne odnose kao dio stručnosti procjenjivanog profesora kojeg se u tom slučaju generalno smatra pravednim (Paulsel i sur., 2005).

Prema Chory (2002) kompetentnost instruktora predicira interakcijsku pravednost, briga predicira proceduralnu i interakcijsku pravednost, a instruktorov karakter predicira sve tri dimenzije pravednosti.

1.3.3. *Relacijske poruke (Način komunikacije profesora prema studentima)*

Young (2010) u svom istraživanju procjenjuje doživljaj pravednosti profesora kod studenata s obzirom na relacijske (odnosne) poruke koje profesori šalju studentima. Mogu biti verbalne i neverbalne te su s namjerom i strateški usmjerene kako bi utjecale na studente. Utjecanje bi trebalo ići u smjeru da studenti povjeruju u istinitost profesorovih tvrdnji kako bi profesori mogli uspostaviti s njima kvalitetnu komunikaciju. Ono što se pokazalo značajnim unutar konstrukta relacijskih poruka kao pozitivni prediktori sva tri tipa pravednosti profesora jesu ugodna interakcija i odgovori na pitanja. Profesorova sposobnost za (točnim) odgovaranjem na pitanja povezana je sa prethodno objašnjenom doživljenom kompetencijom koja pak je pozitivno povezana sa doživljajem pravednosti. Ugodna interakcija, kako autori istraživanja objašnjavaju, podrazumijeva jedan 'topao' odnos između studenta i profesora, gdje profesor može razumjeti studenta i njegove potrebe, upotrebljavati šale prilikom komunikacije te stvoriti ležernu komunikaciju među njima što studentu 'olakšava' doživjeti tog profesora pravednim (Young, 2010).

Osim navedenih, Young (2010) je u svom istraživanju dobila rezultate prema kojima na dio doživljenje percepcije studenata utječu: 1) vrijeme i posvećenost odgovora profesora na pitanja studenta, 2) pažljivo slušanje profesora prilikom postavljanja pitanja studenta i njihovih komentara, 3) to što profesori cijene studentova pitanja i komentare, 4) profesorova dostupnost za studente prije i poslije predavanja, 5) profesorova volja da se skrene sa teme predavanja ukoliko student postavi takvo pitanje.

1.4. Povezanost percepcije pravednosti na fakultetu s akademskim ponašanjima

1.4.1. Akademski uspjeh

Akademski uspjeh ili akademsko postignuće u većini istraživanja mjeri se kvantitativno, odnosno izraženo je ocjenama.

Istraživanja pokazuju da je sa studentskim uspjehom povezan i način na koji studenti uče (Docan – Morgan i Manusov, 2009; Goodboy i Bolkan, 2009), dok na način na koji studenti uče utječe percepcija studenata o načinu komunikacije profesora (Berti i sur., 2010; Chory, 2007; Goodboy i Bolkan, 2009; Plax, Kearney, Downs i Stewart, 1986) te percepcija studenata o pravednosti profesora (Chory – Assad, 2002; Horan i sur., 2012). Načini na koji studenti uče uključuje kognitivno i afektivno učenje. Kognitivno se učenje odnosi na pokušaje upamćivanja informacija i sinteze tih novih informacija u već postojeći skup informacija u memoriji (Bloom i sur., 1971). Afektivno učenje je drugačije, jer uključuje emocionalne odgovore i stav prema onome što se želi upamtiti (Chory i McCroskey, 1999).

Holmgren i Bolkan (2014) su, u istraživanju povezanosti percipirane pravednosti u obrazovnom kontekstu i obrazovnih ishoda, utvrdili povezanost interakcijske pravednosti sa afektivnim i kognitivnim načinom učenja, kao i sa studentovom motivacijom, zadovoljstvom komunikacijom student – profesor i utjecajem kojega profesor ima na studente.

U istraživanju koje su proveli Uludag i Yaratani (2013) dobivena je značajna pozitivna povezanost distributivne i interakcijske pravednosti s akademskim uspjehom (prosječno ocjena), dok se odnos proceduralne pravednosti i akademske uspješnosti nije pokazao značajnim.

1.4.2. Zadovoljstvo studijem

Prijašnja istraživanja doživljaja pravednosti zaposlenika i zadovoljstva organizacijom u kojoj rade ukazuju na visoku značajnu povezanost dvaju konstrukata (Bakhshi, Kumar i Rani 2009; Moorman, Niehof i Organ 1993; Nadiri i Tanova, 2010), što sugerira i postojanje povezanosti zadovoljstva studijem i percipirane pravednosti na studiju.

Zadovoljstvo studijem ogleda se u usklađenosti onoga što se dobivamo s onim što smatramo da bismo trebali dobiti (Reić Ercegovac i Jukić, 2008). Zadovoljstvo studijem i interesi studenata, odnosno njihova motivacija za odabirom određenog studija neki su od ključnih čimbenika kvalitete studija te određuju uspjeh na studiju (Bezinović, Pokrajac – Bulian, Smojver – Ažić i Živčić – Bečirević, 1998; Thombs, 1995). Za fakultete i njihovu dobru reklamu, cilj je povećati zadovoljstvo studenata, smanjiti nezadovoljstvo i sačuvati studente (Douglas, Douglas i Barnes, 2006). U nastavku se nalaze istraživanja koja povezuju zadovoljstvo s drugim ishodima na fakultetu.

Model Ojeda i suradnika (2011) pokazuje da pozitivan utjecaj, akulturacija (prilagođavanje i ujednačavanje kulturalnih osobitosti između pripadnika različitih kultura), samoefikasnost u kontekstu fakulteta, ishodi očekivanja na fakultetu (Garriott, Hudyma, Keene i Santiago, 2015; Lent, 2005) i akademski ciljevi predviđaju zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo životom. Garriott i suradnici (2015) u svom istraživanju dobivaju rezultate koji pokazuju da je samoefikasnost prediktor akademskog napretka, ishodi očekivanja na fakultetu su prediktori zadovoljstva studijem, a zadovoljstvo studijem je prediktor zadovoljstva životom.

Sa zadovoljstvom studijem povezana su i racionalna vjerovanja (Balkis, 2015). Na naše poimanje o događajima utječu naša vjerovanja, te se s obzirom na njih osjećamo i ponašamo vezano uz određeni događaj (David, Lynn i Ellis, 2010). Postoje racionalna i iracionalna vjerovanja. Racionalna vjerovanja vode funkcionalnim osjećajima i ponašanjima, a iracionalna vjerovanja disfunkcionalnim osjećajima i ponašanjima (Dryden i Branch, 2008). Balkis (2015) je u svom istraživanju ispitivao povezanost odugovlačenja, racionalnih/iracionalnih vjerovanja, zadovoljstva studijem i akademskog postignuća. Dobio je rezultate koji pokazuju kako je prokrastinacija negativno povezana s racionalnim vjerovanjima, zadovoljstvom studijem i akademskim postignućem. Racionalna vjerovanja pozitivno su povezana s zadovoljstvom studijem i akademskim postignućem te moderiraju vezu između prokrastinacije na fakultetu i zadovoljstva studijem.

Za procjenu zadovoljstva studijem neizostavna je kvaliteta predavanja. Predavanja su temelj usluga koje fakultet nudi, pa ono što se događa na satu determinira studentovo zadovoljstvo. Studenti su spremni u velikoj mjeri tolerirati određene nedostatke tako dugo dok smatraju da su predavanja kojima prisustvuju na zadovoljavajućoj razini (Douglas i sur., 2006).

1.4.3. Akademski optimizam

Na primjerima istraživanja pravednosti vidljivo je kako različita ponašanja u odnosu na školu/fakultet utječu na učenje, postignuće i druge obrazovne ishode. Različite škole i fakulteti potiču i njeguju različita ponašanja učenika i profesora, ovisno o vrijednostima i klimi koja prevladava u toj obrazovnoj instituciji. U nekoj školi može biti bitan *odnos profesora s učenicima* pa se kontinuirano ulaže trud koji je usmjeren na izgradnju dobrog odnosa profesora i učenika. Druge škole mogu manje vrednovati odnos profesor – učenik, a staviti veći naglasak na uspjeh učenika. Bolji uspjeh učenika nerijetko se želi postići *stvaranjem većeg pritiska* i viših očekivanja, davanjem više zadaća, češćim ispitivanjem znanja i slično. Neke škole stvore okruženja i uvjete koji rezultiraju učenikovom velikom privrženosti prema toj školi koja se očituje u visokoj *identifikaciji učenika sa školom*, dok druge škole ne uspiju ili im to nije bitno. Tschannen – Moran, Bankole, Mitchell i Moore (2012) su identificirali navedene tri dimenzije ponašanja u nastavnom kontekstu koja se mogu dovesti u vezu s drugim ponašanjima i ishodima učenika. To su: povjerenje u profesore, percepcija akademskog pritiska/poticaja i identifikacija sa školom te oni zajedno čine konstrukt koji se zove akademski optimizam.

Akademski optimizam se može odnositi na akademski optimizam (a) fakulteta, (b) profesora i (c) studenata. Svaki se sastoji od tri dimenzije koje se odnose na kognicije, afekte (emocije) i ponašanje, kao što je prikazano na Slici 1. (DiPaola, Hoy i Forsyth, 2011).

Slika 1. Prikaz mjera akademskog optimizma

Vrsta optimizma	Kognicije	Afeksi	Ponašanja
Kolektivni fakultetski akademski optimizam	Kolektivna efikasnost profesora	Kolektivno povjerenje profesora u studente	Kolektivni akademski pritisak
Individualan akademski optimizam profesora	Samo – efikasnost profesora	Profesorovo povjerenje u studente	Percepcija profesora o akademskom pritisku kojeg vrši na studente
Individualan akademski optimizam studenata	Samo – efikasnost studenata	Povjerenje studenata u profesore	Percepcija studenta o akademskom pritisku/poticaju

U literaturi je najviše istraživani akademski optimizam profesora i povezanost s profesorovim ponašanjima, stavovima i osjećajima (Eren, 2014). Što se tiče istraživanja učinka akademskog optimizma profesora na ishode kod studenata, on se najviše dovodi u vezu s akademskim uspjehom studenata (McGuigan i Hoy, 2006; Hoy, Tarter i Hoy, 2006).

Tschannen – Moran i suradnici (2012) prvi su osmislili upitnik za mjerenje akademskog optimizma studenata, koji je kompozitna mjera dimenzija *percepcija studentova povjerenja u profesore, studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja i studentova identifikacija sa fakultetom* na kojem studira. Dimenziju percepcija studentova povjerenja u profesore objašnjavaju kao „Spremnost na ranjivost od druge strane bazirana na povjerenju da je druga strana benevolentna, iskrena, otvorena, pouzdana i kompetentna“ (151.str), što je operacionalizirano na sljedeći način:

- I. Ranjivost se odnosi na zavisnost studenata o profesorima. Profesori mogu kontrolirati pristup znanju i dostupnost vještina koje pružaju studentima te mogućnost pohvale ili kažnjavanja te davanja ocjena što je studentima relevantno.
- II. Benevolentnost se odnosi na generaliziranu dobrohotnost prema drugoj osobi. Studenti očekuju od svojih profesora da se ophode prema njima 's najboljim namjerama'.
- III. Iskrenost se odnosi na očekivanja studenata da će profesori biti autentični, kongruentni i ispunjavati data obećanja.

- IV. Faceta otvorenosti je bazirana na spremnosti profesora da podijeli informacije o relevantnim sadržajima kolegija, najboljim strategijama učenja i izvorima informacija što će imati pozitivan učinak na studentovo postignuće i druge za njega bitne ishode.
- V. U akademskom okruženju profesori zadobivaju povjerenje svojih studenata kroz pouzdanost i prediktabilnost (Tschannen-Moran, 2004; prema Tschannen – Moran i sur., 2012). Pouzdanost se odnosi na to da je osoba dosljedna onome što kaže.
- VI. Studenti se pouzdaju u profesorovu kompetentnost ukoliko smatraju da im profesor pruža nužno znanje koje će im pomoći u uspjehu.

Sljedeća je dimenzija akademskog optimizma studentova percepcija akademskog pritiska/poticaaja i uključuje pravila, praksu, očekivanja i norme za koje se smatra da povećavaju uspješnost studenata (Tschannen – Moran i sur., 2012). U zapadnoj kulturi vrednuje se mišljenje da će studenti (i učenici) biti akademski uspješniji ako im obrazovna institucija nudi stalne izazove i mogućnost za akademski rast. Škole i fakulteti sa snažnim akademskim pritiskom imaju akademski orijentirano okruženje gdje su ciljevi i očekivanja postavljeni visoko na ljestvici, prepoznaje se i cijeni postignuće, profesori imaju povjerenja u učenikove/studentove sposobnosti, a učenici/studenti poštuju akademske norme (Hoy i Feldman, 1987; Hoy i Sabo, 1998).

Okruženje koje stvara veliki pritisak utječe na normativno ponašanje članova grupe, a normativno ponašanje stvara pritisak studentu da ostvari postignuće djelujući na njegovu motivaciju, trud i upornost (Tschannen- Moran i sur., 2012).

Treća dimenzija je identifikacija učenika sa školom. Oni učenici koji se identificiraju sa svojim fakultetom opisuju se u terminima osjećaja pripadanja, povezanosti, uključenosti, odanosti i povezivanja, dok su učenici koji se ne identificiraju sa školom, smatrani otuđenima i povučenima (Finn, 1989). Ova dimenzija akademskog optimizma u organizacijskom kontekstu sadržajno odgovara odanosti organizaciji jer mjeri studentovu pripadnost, privrženost i povezanost s fakultetom.

Povezanost odanosti organizaciji i percepcije organizacijske pravednosti potvrdila su brojna istraživanja, pri čemu je dobivena značajnija povezanost odanosti s proceduralnom u odnosu na distributivnu pravednost (Chohen – Charash i Spector, 2001; DeConick i Johnson, 2009; Randall i Mueller, 1995; Viswesvaran i Ones, 2002). Čestice upitnika percepcije pravednosti koje su značajno povezane sa konceptom razvoja odanosti su: uvažavanje od

strane nadređenog, organizacijska podrška, dvosmjerna komunikacija, jasnoća uloge, povjerenje, razumijevanje, sudjelovanje u donošenju odluka, senzitivnost prema zaposlenima, jednakost u distribuciji nagrada te mogućnost napredovanja (Tvarog Malvić, Sindik i Šarac, 2014).

U akademskom kontekstu postoje dvije komplementarne ideje koje objašnjavaju studentovu identifikaciju sa fakultetom: prvo, studenti osjećaju pripadnost toj fakultetskoj zajednici pa ona igra važnu ulogu u njihovu životu, i drugo, ti studenti cijene svoj fakultet (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Studenti koji više cijene fakultet češće su aktivno angažirani na fakultetu i uspješniji u studiju (Tschannen – Moran i sur., 2012).

Teorija povezana s osjećajem pripadnosti fakultetu govori da kad profesori pokažu brigu i znatiželju za svoje studente, oni će odgovoriti odanošću prema tim osobama s pozitivnim ponašanjima i velikom angažiranošću oko fakulteta (Finn, 1989). Angažiranost podrazumijeva aktivno sudjelovanje u nastavi i fakultetskom okruženju odnosno aktivnostima povezanih s fakultetom. Jedan od prediktora studentova osjećaja pripadnosti je i akademski uspjeh (Anderman, 1999 i 2003). Osjećaj pripadnosti povezan je s razinom postignuća kroz utjecaj na angažiranost, motivaciju, trud i uključenost. Suprotno tome, studenti koji nemaju osjećaj pripadnosti fakultetu često se osjećaju otuđeno, izolirano, slabo slijede norme, a taj nedostatak osjećaja pripadnosti školi/fakultetu negativno korelira i s postignućem (Reid, 1981).

Tschannen-Moran i suradnici (2012) u svom istraživanju testiraju navedena tri konstrukta akademskog optimizma i njihov efekt na učenikovo postignuće. Dobili su visoku povezanost sva tri konstrukta te značajan utjecaj mjere na studentovo postignuće u dva glavna predmeta – matematika i engleski (kao materinji jezik).

U ovom istraživanju kriteriji su tri su dimenzije akademskog optimizma (povjerenje u profesore, percepcija akademskog pritiska/poticaja, identifikacija sa fakultetom) te se polazilo od pretpostavke da mjereni prediktori različito utječu na svaku od dimenzija.

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

U dosada provedenim istraživanjima najčešće je fokus bio na dimenzijama akademskog optimizma profesora, te se kroz ta istraživanja pokazala značajna povezanost dimenzija sa obrazovnim ishodima i ponašanjima studenata/učenika. Pretpostavka je ovog istraživanja da će stavovi i ponašanja studenata u fakultetskom okruženju, odnosno njihov akademski uspjeh, doživljaj pravednosti profesora i kolega te zadovoljstvo studijem imati efekte na dimenzije akademskog optimizma.

Shodno tome, problemi i hipoteze koji proizlaze iz ciljeva su :

1. Ispitati povezanost demografskih obilježja ispitanika, akademskog uspjeha, percipirane pravednosti profesora i kolega, zadovoljstva studijem i tri dimenzije akademskog optimizma (studentovo povjerenje u profesore, studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja, identifikacija studenta sa fakultetom).

H1a: Očekuje se značajna pozitivna povezanost akademskog uspjeha, percipirane pravednosti profesora i kolega, zadovoljstva studijem i dimenzija akademskog optimizma.

H1 b: Ne očekuje se značajna povezanost demografskih obilježja ispitanika s akademskim uspjehom, percipiranom pravednosti profesora i kolega, zadovoljstva studijem i dimenzijama akademskog optimizma.

2. Utvrditi u kojoj mjeri demografska obilježja, akademski uspjeh, dimenzije distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti profesora, interpersonalne pravednosti kolega i zadovoljstvo studijem doprinose objašnjenju varijance za tri dimenzije akademskog optimizma.

H 2: Očekuje se da će navedeni konstrukti biti značajni prediktori za sve tri dimenzije akademskog optimizma i to redom od najslabijeg do najjačeg prediktora: (a) demografska obilježja, (b) akademski uspjeh, (c) dimenzije distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti profesora te interpersonalne pravednosti kolega i (d) zadovoljstvo studijem kao najsnažnijim prediktorom.

3. METODA

3.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na 1513 studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci i Filozofskog fakulteta u Osijeku, od koji je 314 muških i 1199 ženskih studenata. Prosječna dob ispitanika iznosi 21.31 godinu (SD= .41), pri čemu je raspon od 18 do 45 godina starosti. Prosječni akademski uspjeh studenata iznosi 3.8 (SD= .58). Materijalne prilike procijenjene su na skali od 5 kategorija pri čemu je: 1- *puno lošije od prosječnih* odgovorilo 0,7% studenata, 2- *lošije od prosječnih* 9,3% studenata, 3- *prosječne* je odgovorio najveći broj studenata 68,6%, 4- *bolje od prosječnih* je odgovorilo 19,9%, dok je 5- *puno bolje od prosječnih* odgovorilo 1,5% studenata. Sudjelovali su studenti svih razina studija, od čega 397 na prvoj godini preddiplomskog studija, 331 na drugoj godini preddiplomskog studija, 381 treće godine preddiplomskog studija, 258 prve godine diplomskog studija te 127 druge godine diplomskog studija. Studenti su sa raznih odsjeka, od kojih su kulturologija i psihologija jednopredmetni, pedagogija, informatika i kroatistika se upisuju i jednopredmetno i dvopredmetno, dok su ostali dvopredmetni studiji: anglistika, talijanistika, germanistika, povijest umjetnosti, povijest, filozofija i matematika.

3.2. Instrumenti

Ovaj je rad nastao u okviru većeg projekta koji se bavi ispitivanjem efekata pravednosti u različitim organizacijskim okruženjima, pa tako i u akademskom kontekstu. Naziv je projekta „Odrednice i učinci organizacijske (ne)pravednosti“, a financiran je uz potporu Sveučilišta u Rijeci.

Korišteni su podaci iz Upitnika o pravednosti profesora i kolega, Upitnik akademskog optimizma, Upitnik zadovoljstva studijem i sociodemografski podaci. Na svim upitnicima korištenim za ovo istraživanje, odgovori se procjenjuju na skali Likertova tipa gdje 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem.

Na početku upitnika nalaze se pitanja koja se odnose na spol, dob, studij, godinu studija, akademsku godinu u kojoj je upisani studij i materijalne prilike obitelji studenata, a označavaju sociodemografska obilježja. Materijalne prilike obitelji studenata procjenjivane su na skali Likertova tipa gdje 1- puno lošije od prosječnih, 2- lošije od prosječnih, 3- prosječne, 4- bolje od prosječnih, 5- puno bolje od prosječnih.

Akademski uspjeh

Uspjeh studenata procjenjivao se s obzirom na prosječnu ocjenu u prethodnoj akademskoj godini, a studenti prve godine upisivali su prosjek prvog semestra.

Upitnik pravednosti profesora i kolega

Spomenuti upitnik nastao je za potrebe ovog istraživanja, a njegova je faktorska struktura preuzeta iz istraživanja kojeg su proveli Jakopec, Margaretić i Sušanj (2016). Čestice su osmišljene s obzirom na rezultate fokus grupa sa studentima i profesorima, a također se uzeo u obzir sadržaj postojećih skala korištenih u području istraživanja organizacijske pravednosti. Rezultati faktorske analize ukazuju na postojanje tri faktora distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti profesora koji ukazuju na zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti. Pravednost kolega je skala koja koristi sadržajno iste čestice kao i skala interakcijske pravednosti profesora, pri čemu je samo izmijenjen referentni okvir: umjesto profesora odnosi se na studente - kolege s godine.

Primjeri čestica su : distributivna pravednost profesora (u daljnjem tekstu DPP) – *Moji mi profesori pravedno dodjeljuju ocjene s obzirom na trud koji ulažem u kolegij.;* proceduralna pravednost profesora (u daljnjem tekstu PPP) – *Moji mi profesori na vrlo jasan način objašnjavaju donesene odluke i pružaju dodatne informacije kada to zahtijevam. ;* interakcijska pravednost profesora (u daljnjem tekstu IPP) – *Pri vrednovanju i ocjenjivanju mog rada, moji profesori uzimaju u obzir osjetljivost na moje osobne potrebe.;* interpersonalna pravednost kolega (u daljnjem tekstu IPK) – *Moji me kolege s godine poštuju.*

Upitnik zadovoljstva studijem

Na Sveučilištu u Rijeci ovaj se upitnik koristi za studentske evaluacije te se nalazi u Priručniku za kvalitetu studiranja. Pouzdanost ovog upitnika je $\alpha = .90$ (Smojver-Ažić i Bajšanski, 2016). Sastoji se od 7 tvrdnji. Primjer čestice: *Studij je zadovoljio moja početna očekivanja.*

Upitnik akademskog optimizma

Upitnik akademskog optimizma je preuzet iz istraživanja kojeg su proveli Tschannen – Moran i suradnici (2012). Napravljena je faktorska analiza pri čemu se izdvajaju tri faktora: povjerenje u profesore (10 čestica), percepcija učenika o akademskom pritisku/poticaju (8 čestica) i identifikacija učenika sa školom (10 čestica). Povjerenje u profesore je skala koju su Hoy i Tschannen – Moran (1999) konceptualizirali u svom istraživanju o pet faceta povjerenja mjerenih na učenicima osnovnih škola. Primjer čestice ovog konstrukta je: *Na ovom fakultetu studenti puno nauče od svojih profesora.* Percepcija učenika o akademskom pritisku/poticaju je adaptacija subskale akademskog pritiska/poticaja koji doživljavaju profesori. Primjer čestice je: *Sadržaj mojih kolegija je izazovan.* Dimenzija identifikacije učenika sa fakultetom preuzeta je iz upitnika identifikacija sa školom (Voelkl, 1996) koji je originalno imao 16 čestica i mjerio dvije dimenzije: osjećaj pripadnosti školi i osjećaj vrijednosti škole koju učenik pohađa. Pošto postoje visoke korelacije između spomenute dvije dimenzije ($r=.85$), autori su odlučili smanjiti broj sadržajno sličnih čestica s 16 na 10 što je rezultiralo jednim faktorom, odnosno skalom *studentove identifikacije s fakultetom*. Primjer čestice je: *Osjećam se ponosno što sam dio ovog fakulteta.* Sve tri skale pokazuju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti koji se kreću od 0.93 – 0.96 (Tschannen – Moran i sur., 2012).

Za potrebe ovog istraživanja cijeli je upitnik preveden na hrvatski jezik, sadržajno prilagođen populaciji studenata te je sukladno originalu preuzeta trofaktorska struktura.

3.3. Postupak

Ispitanici ispunjavaju upitnike po principu papir – olovka u trajanju oko 20 minuta. Ispitivanje se odvijalo grupno radi ekonomičnosti, u prostorima Filozofskog fakulteta u Rijeci/Osijeku. Prije početka ispunjavanja, ispitanicima se prezentira uputa o istraživanju i upitnicima koje će rješavati. Naglašava se kako je ispitivanje anonimno. Uputa za ispitanike glasi 'Sljedećim upitnikom želimo provjeriti Vaš doživljaj studiranja na Filozofskom fakultetu u Rijeci/Osijeku. U upitniku PNS-2016 navedene su tvrdnje koje se odnose na različite aspekte Vaših osjećaja, stavova i ponašanja vezanih uz fakultet, Vaše profesore i kolege s kojima studirate. Procjenjujete tako da zaokružite odgovarajući broj na desnoj strani tvrdnje. Procjenjujte brzo, nije se potrebno previše zadržavati pri pojedinim tvrdnjama. Prvi osjećaj koji imate kad pročitate tvrdnju obično je najbliži istini. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno i potpuno povjerljivo, stoga Vas molimo da ne upisujete svoje ime i prezime. Podaci se neće analizirati na razini pojedinca. Nastojat ćemo osigurati da upitnik PNS-2016 ispuni što veći broj studenata svih smjerova i godina studija na ovom fakultetu. Naravno, ovo je i prilika da izrazite Vaše iskreno mišljenje o doživljaju studiranja na Filozofskom fakultetu u Rijeci/Osijeku i tako pridonese naporima za poboljšanja. Naime, dobiveni će se rezultati, osim u znanstveno-istraživačke svrhe, koristiti i u one razvojne. Unaprijed hvala na Vašem vremenu i iskrenosti!'

Tijekom ispunjavanja ispitivač ili pomoćnik je uz ispitanike kako bi im mogao pomoći ukoliko se pojave nejasnoće ili problemi. Svi upitnici su jednaki za sve ispitanike. Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom paketu SPSS15.

4. REZULTATI

Izračunati su deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti svih korištenih upitnika i njihovih skala, a prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti svih korištenih mjera

	Broj čestica	M	SD	Cronbach α
<i>Zadovoljstvo studijem</i>	7	25.03	5.72	0.86
<i>Povjerenje u profesore</i>	10	37.9	7	0.92
<i>Akademski pritisak/poticaj</i>	8	30.81	4.58	0.76
<i>Identifikacija s fakultetom</i>	10	36.31	6.54	0.83
<i>Distributivna pravednost</i>	3	11.52	2.34	0.74
<i>Proceduralna pravednost</i>	3	12.29	2.13	0.74
<i>Interakcijska pravednost</i>	3	8.98	2.57	0.68
<i>Interpersonalna pravednost kolega</i>	3	13.1	2.1	0.78

4.1. Povezanost mjerenih varijabli

U svrhu provjere povezanosti korištenih mjera, izračunate su korelacije. Tablica 3. prikazuje Pearsonove koeficijente korelacije.

Tablica 3. *Matrica korelacija svih mjerenih varijabli*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
(1) Spol	-0.02	.03	.12**	-0.02	.05	.03	.14**	.07**	-0.02	-0.01	-.08**	.09**
(2) Dob	-	.67**	.06*	.01	.06*	-.06*	-.12**	-.01	-.04	-.08*	.03	-.05
(3) Godina studija		-	.18**	-.02	-.01	-.12**	-.18**	-.07**	-.09**	-.14**	-.01	-.05
(4) Materijalne prilike			-	.02	.07**	.02	.03	.05	.03	-.02	.01	.11**
(5) Akademska uspjeh				-	.18**	.10**	.04	.14**	.18**	.08**	.13**	.09**
(6) Zadovoljstvo studijem					-	.62**	.5**	.77**	.41**	.42**	.38**	.25**
(7) Povjerenje u profesore						-	.65**	.72**	.57**	.65**	.53**	.28**
(8) Akademska pritisak							-	.62**	.38**	.47**	.33**	.33**
(9) Identifikacija sa fakultetom								-	.46**	.48**	.47**	.37**
(10) Distributivna pravednost									-	.49**	.45**	.26**
(11) Proceduralna pravednost										-	.41**	.27**
(12) Interakcijska pravednost											-	.24**
(13) Interpersonalna pravednost												-

*p<.05, **p<.01

U ovom dijelu rezultata odgovaramo na postavljenu prvu hipotezu o povezanosti mjerenih konstrukta. Distributivna i proceduralna pravednost profesora negativno su povezane sa godinom studija, a samo proceduralna pravednost je povezana (negativno) i sa dobi studenta. Ti rezultati upućuju na to da su studenti na višim godinama (odnosno stariji) manje tolerantni na nepravednost tj. češće od studenata koji su na nižim godinama studija, uočavaju distributivnu i proceduralnu nepravednost. Isto tako, sve tri dimenzije akademskog optimizma negativno koreliraju sa godinom studija, što bi značilo da što su na višim godinama studija, studenti imaju manje povjerenja u profesore, manje percipiraju akademski pritisak/poticaaj i u manjoj mjeri se identificiraju sa fakultetom.

Interpersonalna pravednost kolega je pozitivno, a interakcijska pravednost profesora je negativno povezana sa spolom. Studentice percipiraju kolege pravednijima nego što li ih percipiraju studenti te su osjetljivije na interakcijsku nepravednost profesora od studenata.

Materijalne prilike u obitelji pozitivno su povezane sa zadovoljstvom studijem i interpersonalnom pravednošću kolega. Akademski uspjeh je značajno povezan sa svim mjerenim konstruktima, osim sa dimenzijom akademski pritisak/poticaaj. Najvišu korelaciju ima sa zadovoljstvom studijem i distributivnom pravednosti profesora.

Dimenzije pravednosti profesora i pravednost kolega značajno su i pozitivno povezane sa akademskim uspjehom, zadovoljstvom studijem i svim dimenzijama akademskog optimizma. Proceduralna pravednost profesora je od ostalih dimenzija pravednosti najviše povezana sa zadovoljstvom studijem. Što se tiče povezanosti pravednosti i akademskog optimizma, najvišu korelaciju imaju dimenzije povjerenje u profesore akademskog optimizma i proceduralna pravednost profesora.

Od dimenzija akademskog optimizma, akademski pritisak/poticaaj ne korelira s akademskim uspjehom, dok su druge dvije dimenzije u značajnoj pozitivnoj korelaciji. Identifikacija sa fakultetom ima najvišu korelaciju sa zadovoljstvom studijem koji ima značajne pozitivne korelacije i sa druge dvije dimenzije akademskog optimizma.

S obzirom na rezultate, hipoteza H1a djelomično je potvrđena zbog nepostojanja povezanosti interpersonalne pravednosti kolega i dimenzije akademskog optimizma povjerenje u profesore, te dimenzija akademski pritisak/poticaaj sa akademskim uspjehom.

Hipoteza H1b je također djelomično potvrđena pošto neke demografske varijable koreliraju s određenim upitničkim mjerama.

4.2. Utvrđivanje prediktora u objašnjenju varijance dimenzija akademskog optimizma

Kako bismo utvrdili predviđaju li mjerene varijable tri dimenzije konstrukta akademskog optimizma, napravljene su tri hijerarhijske regresijske analize. Kao kriterijska varijabla u svakoj je regresijskoj analizi korištena druga dimenzija akademskog optimizma, a koraci su u svakoj isti: u prvom koraku prediktori su sociodemografske varijable (spol, dob, godina studija i materijalne prilike), u drugom koraku akademski uspjeh, u trećem dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP, IPK), a u četvrtom zadovoljstvo studijem.

Da bismo rezultate regresijske analize mogli uzeti u obzir kao valjane, potrebno je provjeriti preuvjete. Singularnost i multikolineralnost ne postoje (VIF < 10, Tolerance > .10). Zadovoljen je preuvjet nezavisnosti reziduala u sve tri regresije (Durbin-Watson za svaku od regresija: kriterij PUP = 1.89, kriterij AP = 1.94, kriterij IDF = 1.97) te nema značajnih odstupanja dobivenih rezultata od prognoziranih (Cook's distance < 1) i heteroscedasticiteta (Levenov test, $p > .05$).

U prvoj regresijskoj analizi, kriterij je povjerenje u profesore. U Tablici 4. prikazani su modeli dobiveni hijerarhijskom analizom za taj kriterij.

Tablica 4. *Modeli dobiveni regresijskom analizom na temelju kriterija povjerenje u profesore*

Model	Prediktor	Beta	R ²	ΔR ²
1	Spol	.02		
	Dob	.02		
	God. studija	-.14**	.01**	.01**
2	Spol	.01		
	Dob	.04		
	God. studija	-.17		
	Ak. uspjeh	.13**	.03**	.02**
3	Spol	.05*		
	Dob	.00		
	God. studija	-.04		
	Ak. uspjeh	-.01		
	DPP	.26**		
	PPP	.39**		
	IPP	.26**		
	IPK	.05	.57**	0.54**
4	Spol	.03		
	Dob	-.03		
	God. studija	-.02		
	Ak. uspjeh	-.04*		
	DPP	.21**		
	PPP	.31**		
	IPP	.19**		
	IPK	.02		
	Zadovoljstvo studijem	.33**	.64**	.07**

*p<.05, **p<.01

Svi koraci u regresiji značajni su na razini $p < .01$. Prvi korak sa demografskim obilježjima objašnjava 1% varijance te je jedina značajna varijabla godina studija koja je negativnog smjera. Kada se drugom koraku u regresiju doda akademski uspjeh vidljivo je da on daje značajni doprinos, a kombinacija tih prediktora objašnjava 3.2%. Godina studija u drugom koraku više nije značajan prediktor pa se može zaključiti da je njezin doprinos u objašnjenju kriterija povjerenja u profesore posredovan akademskim uspjehom. U trećem koraku uvode se varijable doživljene pravednosti koje zajedno sa predhodnim prediktorima objašnjavaju 57% varijance. Interpersonalna pravednost kolega ima niski beta ponder te je značajna na razini $p < .05$, za razliku od ostalih varijabla doživljene pravednosti koji su značajne na razini $p < .01$. U zadnjem koraku dodaje se varijabla zadovoljstvo studijem koja povećava objašnjenje varijance za 7% pa krajnji doprinos svih mjerenih varijabli za kriterij povjerenje u profesore iznosi 64% objašnjene varijance. U ovom koraku interpersonalna pravednost kolega više nije značajna, dok akademski uspjeh ponovo daje značajni, ali u ovom koraku negativan doprinos na razini $p < .05$, dok je zadovoljstvo studijem prediktor koji ima najveći doprinos u objašnjenju kriterija. Iz navedenog možemo zaključiti kako studenti koji imaju lošiji akademski uspjeh (niži prosjek ocjena) imaju smanjeno povjerenje u profesore, a percipirana distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost profesora isto kao i zadovoljstvo studijem daju pozitivan efekt na konstrukt povjerenja u profesore.

U drugoj regresijskoj analizi, kriterij je dimenzija percepcija akademskog pritiska/poticaaja, a rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5. Modeli dobiveni regresijskom analizom na temelju kriterija percepcija akademskog pritiska/poticaaja

Model	Prediktor	Beta	R ²	ΔR ²
1	Spol	.13**		
	Dob	.02		
	God.studija	-.18**	.04**	.04**
2	Spol	.12**		
	Dob	.02		
	God.studija	-.19**		
	Ak.uspjeh	.06*	.05**	.01*
	Spol	.13**		
	Dob	.00		
	God.studija	-.11**		
3	Ak.uspjeh	-.04		
	DPP	.16**		
	PPP	.28**		
	IPP	.12**		
	IPK	.16**	.32**	.27**
	Spol	.11**		
4	Dob	-.04		
	God.studija	-.08**		
	Ak.uspjeh	-.07**		
	DPP	.09**		
	PPP	.2**		
	IPP	.06*		
	IPK	.13**		
Zadovoljstvo studijem	.35**	.41**	.09**	

*p<.05, **p<.01

Značajni su svi koraci regresijske analize. Za ovaj kriterij, u prvom koraku značajan je doprinos spola i godine studija, a demografski čimbenici zajedno objašnjavaju 4.5% varijance kriterija. Drugi korak u kojem se ispituje doprinos akademskog uspjeha, na granici je značajnosti ($p = .043$) te objašnjava samo 4,8% varijance. Spol i dob i dalje imaju pozitivan značajan doprinos na razini od $p < .01$, a akademski uspjeh na razini $p < .05$. Kada se u trećem koraku dodaju varijable percipirane pravednosti, dodatno se objasni 27% što zajedno sa predhodnim prediktorima u ovom koraku čini 31,3% objašnjene varijance. Akademski uspjeh u ovom koraku nije značajan, a dodane varijable pravednosti imaju pozitivan značajan doprinos na razini $p < .01$ u objašnjenju varijance kriterija akademskog pritiska/poticaja. U zadnjem koraku dodano je zadovoljstvo studijem, koje i u ovom kriteriju daje najveći beta ponder. U ovom koraku objašnjeno je 41% varijance, što u usporedbi sa druga dva kriterija daje najmanji doprinos mjerenih prediktora u objašnjenju varijance. Osim dobi, sve su varijable značajni prediktori na razini $p < .01$, dok je interpersonalna pravednost kolega značajna na razini od $p < .05$. Godina studija i akademski uspjeh daju negativan značajan doprinos objašnjenju varijance kriterija.

Treća regresijska analiza prikazuje doprinos istih prediktora, za kriterij *Identifikacija studenata s fakultetom*.

Tablica 6. *Modeli dobiveni regresijskom analizom na temelju kriterija identifikacija studenata s fakultetom*

Model	Prediktor	Beta	R ²	ΔR ²
1	Spol	.07		
	Dob	.06		
	God.studija	- .13	.01**	.01**
2	Spol	.05		
	Dob	.08		
	God.studija	- .17**		
	Ak.uspjeh	.16**	.04**	.03**
	Spol	.08**		
	Dob	.05		
	God.studija	- .08*		
3	Ak.uspjeh	.05*		
	DPP	.18**		
	PPP	.24**		
	IPP	.24**		
	IPK	.17**	.39**	.35**
	Spol	.04**		
4	Dob	- .02		
	God.studija	- .03		
	Ak.uspjeh	- .01		
	DPP	.06**		
	PPP	.09**		
	IPP	.13**		
4	IPK	.12**		
	Zadovoljstvo studijem	.64**	.68**	.29**

*p<.05, **p<.01

U objašnjenju varijance kriterija identifikacija sa fakultetom, značajni su koraci svih mjerenih varijabli. Svega 1.4% varijance kriterija je objašnjeno u prvom koraku u kojem se gledao doprinos demografskih varijabli, a unatoč tome što zajedno objašnjavaju značajan doprinos varijance kriterija, zasebno niti jedna od demografskih varijabli nema značajan doprinos. U drugom koraku kad se doda varijabla akademskog uspjeha, objasni se 3.8% varijance kriterija od čega godina studija daje negativan, a akademski uspjeh pozitivan značajan doprinos objašnjenju varijance. Dimenzije percipirane pravednosti dodane u trećem koraku objašnjavaju dodatnih 35%, a ukupno sa ostalim mjerenim prediktorima 39% varijance kriterija. Sve dimenzije daju značajan doprinos na razini $p < .05$ kao i varijabla spol koja je u ovom koraku značajna. Godina studija ima negativan, a akademski uspjeh pozitivan efekt na razini od $p < .01$. U zadnjem je koraku s varijablom zadovoljstvo studijem objašnjeno 68% varijance kriterija, od čega značajan doprinos imaju spol, sve dimenzije percipirane pravednosti i zadovoljstvo studijem kao prediktor s najvišim beta ponderom.

Uzevši u obzir sve tri regresijske analize, zaključak je da je hipoteza 2 djelomično potvrđena. U prvoj regresijskoj analizi gdje je kriterijska varijabla povjerenje u profesore, interpersonalna pravednost kolega nije značajna, kao niti jedna demografska varijabla. U slučaju kad je kriterijska varijabla akademski pritisak/poticaaj, dob kao demografska varijabla nije značajan prediktor. U trećoj regresijskoj analizi, dob, godina studija i akademski uspjeh nisu značajni prediktori kriterija identifikacija sa fakultetom. Redoslijed snage prediktora u objašnjenju varijance pojedinih kriterija ne podržava polaznu hipotezu.

Od ispitivana tri kriterija koja su se odnosila na dimenzije akademskog optimizma, prediktori su objasnili najveći postotak varijance za kriterij studentova identifikacija sa fakultetom, zatim kriterij povjerenje u profesore, a najmanje za kriterij akademski pritisak/poticaaj.

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost demografskih čimbenika, akademskog uspjeha, dimenzija percipirane pravednosti profesora i kolega, zadovoljstva studijem i dimenzija akademskog optimizma te prediceiraju li navedeni konstrukti dimenzije akademskog optimizma na uzorku studenata Filozofskih fakulteta u Rijeci i Osijeku. Navedeni konstrukti su se u ovakvoj kombinaciji ispitivali po prvi puta. Očekivana je pozitivna značajna povezanost između svih konstrukta, isto kao i njihova značajna predikcija dimenzija akademskog optimizma.

5.1. Povezanost mjerenih konstrukta

Korelacije demografskih podataka sa pravednosti pokazuju da su studenti na višim godinama studija manje tolerantni na nepravednost, a studentice više od studenata percipiraju interakcijsku nepravednost profesora i pravednost kolega. U prilog dobivenim rezultatima ide istraživanje o razvoju morala Lerner i Steinberg (2004), koje pokazuje kako su stariji adolescenti i žene osjetljiviji, zreliji i zabrinutiji vezano uz temu pravednosti. S godinom studija negativno koreliraju i sve tri dimenzije akademskog optimizma, što upućuje na to da što su studenti na višim godinama studija to imaju manje povjerenja u profesore, manje percipiraju akademski pritisak/poticaaj i manje se identificiraju sa fakultetom.

Pokazalo se da na ovom uzorku ispitanika ne postoji povezanost akademskog pritiska sa uspjehom, za razliku od nekih prethodnih istraživanja (Tschannen – Moran i sur., 2012). Akademski pritisak/poticaaj uključuje pravila, praksu, očekivanja i norme koje guraju studenta prema uspješnosti. Razlog dobivene nepovezanosti u ovom istraživanju moguće je taj što se uspješnost mjerila samo ocjenama tj.prosjekom studenta. Generalno gledajući, akademska uspješnost bi značila više od samih ocjena i/ili bi se mogla mjeriti drugim ponašanjima poput, na primjer, brojem objavljenih članaka, dobivenih nagrada, angažiranosti oko fakulteta i ostalih aktivnosti vezanih uz fakultet.

Ako je student zadovoljan s fakultetom, on će se vrlo vjerojatno uspješno identificirati s njime, na što ukazuje visoka korelacija konstrukta zadovoljstva studijem i dimenzije identifikacija sa fakultetom. Zadovoljstvo studijem značajno je i pozitivno povezano i sa svim drugim konstruktima, jednako kao i sve dimenzije percipirane pravednosti.

Ukoliko je student dobio ocjenu za koju smatra da ju je zaslužio, on percipira distributivnu pravednost, te je od svih dimenzija pravednosti profesora upravo distributivna pravednost i najviše povezana sa akademskim uspjehom.

Kako nije dobivena značajna povezanost akademskog pritiska s akademskim uspjehom, H1a je djelomično potvrđena. H1b je djelomično potvrđena, budući da neke demografske varijable koreliraju s određenim konstruktima.

5.2. Prediktori triju dimenzija akademskog optimizma

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazuju kako su mjereni konstrukti (demografski podaci, akademski uspjeh, zadovoljstvo studijem, dimenzije percipirane pravednosti profesora i kolega) značajni prediktori većine dimenzija akademskog optimizma. Hipoteza 2 djelomično je potvrđena.

U slučaju kad je kriterij dimenzija povjerenje u profesore, interpersonalna pravednost kolega nije značajni prediktor, kao niti jedna demografska varijabla. Pretpostavka kojom se vodilo u ovom istraživanju je mogućnost da doživljena pravednost utječe na osobni osjećaj povjerenja i da nam doživljena nepravda izaziva opće nepovjerenje. Slijedom te logike, interpersonalna pravednost kolega teorijski bi mogla u nekoj mjeri objasniti i konstrukt povjerenja u profesore. Rezultati ovo ipak nisu potvrdili, stoga se ovu pretpostavku može još ispitati u budućim istraživanjima. Značajne efekte pokazuju varijable akademski uspjeh, distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost profesora te zadovoljstvo studijem.

U drugom slučaju kriterijska varijabla je percepcija studenata o akademskom pritisku/poticanju, te su sve mjerene varijable značajni prediktori, osim varijable dob. Studenti koji su na nižim godinama studija i oni s lošijim prosjekom ocjena percipiraju viši akademski pritisak/poticanje, što se očituje u negativnom doprinosu varijabli godina studija i akademski uspjeh. Studenti koji su na prvim godinama studija još uvijek nisu u potpunosti upoznati s klimom koja vlada na studiju, načinima ocjenjivanja i ophođenja profesora te su još uvijek u prilagodbi na novu situaciju. Na višim godinama studenti su ležerniji i opušteniji, vjerojatno stoga što su već više puta prošli kroz situacije koje su im na početku studiranja izazivale stres te su s vremenom na njih prilagodili. Upravo proces prilagodbe može biti razlog tome što studenti na nižim godinama studija percipiraju viši akademski pritisak. Iako je u literaturi akademski pritisak opisan na pozitivan način, u smislu da se visokim očekivanjima i stvaranjem pritiska učeniku/studentu daje poticanje na učenje (Hoy i sur., 1998; Hoy i sur., 2006., Hoy i Feldman, 1987), od strane učenika/studenata pritisak može biti doživljen i na

negativan način. Općenito ljudima, pa tako i studentskoj populaciji, nije uvijek lako preuzeti odgovornost za svoje postupke te postoji tendencija da se okrivi druge za doživljeni neuspjeh. Prema tome, studenti za svoj slabiji prosjek nerijetko okrivljavaju profesore: profesorov način predavanja i ocjenjivanja smatraju nedostatnim, podcjenjuje se profesorova kompetentnost te se smatra da profesori imaju visoka očekivanja i stvaraju veliki pritisak. Sve su to razlozi kojima se student služi kako bi opravdao svoj lošiji prosjek, što je moguće objašnjenje dobivenog negativnog doprinosa akademskog uspjeha na akademski pritisak.

Treća regresijska analiza nam pokazuje kako dob, godina studija i akademski uspjeh nisu relevantni prediktori kriterija identifikacija sa fakultetom. Student se identificira ili ne identificira s fakultetom bez obzira na to koliko je uspješan, na kojoj je godini studija odnosno koliko je star. Student koji je zadovoljan svojim studijem više će se identificirati s njime i više će cijeliti svoj fakultet.

Svi mjereni prediktori korišteni su u svim regresijskim analizama istim redoslijedom. U prvom su koraku uvršteni demografski podaci kao kontrola utjecaja na ostale konstrukte, u drugom koraku akademski uspjeh, u trećem tri dimenzije percepcije pravednosti profesora zajedno sa interpersonalnom pravednošću kolega, a u zadnjem, četvrtom koraku je uključeno zadovoljstvo studijem. Ovi prediktori najmanji postotak varijance objašnjavaju za kriterij akademski pritisak/poticaaj, zatim povjerenje u profesore, a najbolje objašnjavaju dimenziju studentova identifikacija sa fakultetom, kod koje postotak objašnjene varijance iznosi visokih 68.3%. Razlog visokog postotka objašnjene varijance je visoka povezanosti dimenzije studentova identifikacija sa fakultetom i varijable zadovoljstva studijem. Zadovoljstvo studijem ima dva puta veći beta ponder upravo s tim kriterijem, za razliku od druga dva, kojima je također najbolji prediktor. Visoka povezanost zadovoljstva studijem i studentove identifikacije s fakultetom je očekivana. Naime, ukoliko su studenti zadovoljni fakultetom, motivirani za učenje i smatraju da ih fakultet osposobljava za daljnji rad, oni će se u većoj mjeri i identificirati s njime. S druge strane, postoji mogućnost da ti konstrukti mjere istu stvar ili su pod utjecajem neke treće varijable, te bi se stoga ovi rezultati trebali dodatno provjeriti.

Malobrojna istraživanja koja su dovela u vezu neku od dimenzija akademskog optimizma sa akademskim ishodima, pokazuju kako studenti koji percipiraju da je profesorima stalo do njih, imaju veći osjećaj pripadnosti fakultetu, što se može povezati s dimenzijom identifikacija sa fakultetom. Navedeni studenti također izvještavaju kako cijene akademsko obrazovanje i imaju više razine akademske angažiranosti (Fridricks, Blumenfeld i

Paris, 2004). Osim toga, prema Mitchell, Forsyth i Robinson (2008) povjerenje učenika u profesore i u školu pozitivno su povezani i prediktori su identifikacije s školom i postignućem učenika.

Druga istraživanja koja su se bavila problematikom akademskog optimizma usmjerena su na akademski optimizam profesora, a on je u najvećoj mjeri povezan s akademskim uspjehom učenika. S akademskim uspjehom studenata povezane su kolektivna efikasnost (Bandura, 1993; Goddard, LoGerfo i Hoy, 2004; Hoy, Sweetland i Smith, 2002.; McGuigan & Hoy, 2006), povjerenje u fakultet (Goddard, Sweetland i Hoy, 2000; Tschannen-Moran i Hoy, 2000), a najviše akademski pritisak/poticaj (Hoy i sur., 2006), odnosno sve tri dimenzije koje čine konstrukt akademskog optimizma profesora.

Dimenzije pravednosti profesora i kolega pokazale su se manje povezanima s akademskim optimizmom od zadovoljstva studijem, ali to ne umanjuje važnost koju taj konstrukt ima kako za objašnjenje akademskog optimizma, tako i za ostale akademske ishode. Kao što je već spomenuto, studentova percepcija pravednosti važna je u odnosu na mnoge varijable koje doprinose efikasnosti i produktivnosti edukacijsko – instruktivskih aktivnosti poput poboljšanja produktivnosti komunikacije između profesora i studenta i povećanja studentove pažnje, motivacije i postignuća (Özer i Demirtaş, 2010).

Profesori bi trebali skrbiti o studentima, odnosno trebalo bi im biti stalo bez obzira na studentove sposobnosti za reciprocitetom, jer neki studenti će testirati njihove granice povjerenja prikazujući se prkosnima i neučtivima. Taj je otpor očekivan osobito od studenata koji su prethodno imali loša iskustva s profesorima (Owens i Johnson, 2009). Stoga bi profesori trebali biti ustrajni u svojim nastojanjima da dokažu studentu svoju dobronamjernost i brigu, da su otvoreni i iskreni, da mogu računati na njih te da su dovoljno kompetentni da studenti mogu imati povjerenja u njih. Kada je jednom stvoreno povjerenje između studenata i profesora, faktor otvorenosti kreira atmosferu u kojoj se studenti osjećaju ugodno postavljati pitanja (Frymier i Houser, 2000).

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju također naglašavaju važnost istraživanja pravednosti u obrazovnom sustavu i dobiven je uvid u utjecaj koji (ne)pravednost ima na relevantne aspekte fakultetskog života (Berti i sur., 2010). Važnost ovog istraživanja ogleda se i u tome što je ovo prvo istraživanje akademskog optimizma studenata u nas. Rezultati koji pokazuju značajne efekte u odnosu na akademske ishode, pružaju dobru teorijsku i empirijsku

podlogu za buduća istraživanja konstrukata akademskog optimizma, percipirane pravednosti profesora i kolega te zadovoljstva studijem.

5.3. Metodološka ograničenja i savjeti za buduća istraživanja

Potrebno je napomenuti da ovo istraživanje ima određena ograničenja koja se trebaju uzeti u obzir prilikom zaključivanja o dobivenim rezultatima. Prvo, upitnik percipirane pravednosti profesora i studenata po prvi se puta koristi u ovakvom obliku, odnosno konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Za konačnu validaciju instrumenata potrebno je koristiti taj upitnik na većem uzorku studenata različitih fakulteta. Na taj bi se način mogla i provjeriti njegova prognostička valjanost. Drugo, s obzirom da su korištene samoprocjene svih mjerenih varijabli u istom trenutku, moguće je da su rezultati pod utjecajem varijance metode. Kao treće ograničenje nameće se korelacijski nacrt istraživanja, pa se ne može zaključivati o uzročno – posljedičnim vezama. U tom smislu bi bilo poželjno provesti eksperimentalno istraživanje.

Prijedlog za unapređivanje istraživanja o pravednosti na fakultetu i kako se ona odnosi prema relevantnim obrazovnim konstruktima, je staviti u upitnike procjenu važnosti za studenta za svaki od konstrukata. Na taj će se način moći direktno vidjeti koliko je pojedina dimenzija pravednosti važna za studente i koliko je važna u odnosu na neki drugi konstrukt. Osim toga, može se istražiti i važnost svake čestice unutar dimenzija da se utvrdi koji specifični postupci profesora su studentima važniji. Iako dugotrajnije i zahtjeva veće kapacitete, kvalitativnim istraživanjem može se također doći do tih i detaljnijih informacija. Sljedeći prijedlog je i da se provjeri postoji li razlika u percepciji pravednosti u javnim i privatnim obrazovnim ustanovama, odnosno doživljavaju li jedni (ne)pravednost više od drugih i ako da, koji su faktori koji utječu na tu razliku. Također, moguća je usporedba veličine povezanosti mjerenih konstrukata u obje vrste institucija. Naime, može se provjeriti jesu li prediktori akademskog optimizma isti ili jednako značajni u javnim i privatnim obrazovnim ustanovama. Uz spomenuto, bilo bi vrijedno istražiti i postoji li povezanost doživljene (ne)pravednosti i anti-socijalnih ponašanja učenika, na što ukazuju neka prethodna istraživanja (Chory – Assad, 2002; Uludag, 2014; Young, 2010).

Što se tiče akademskog optimizma studenata, potrebno je ispitati i neke druge faktore koji mogu biti njegovi prediktori, osim ovdje ispitane akademske uspješnosti, percipirane pravednosti i zadovoljstva studijem. Primjerice, istraživanje koje se bavi povezanošću

osobnog vjerovanja u pravedan svijet sa percipiranom pravednosti profesora i stresom u školskom kontekstu (Peter i sur., 2013) pokazuje da su studenti koji vjeruju da je svijet pravedno mjesto za njih, sposobniji nositi se sa dnevnom akademskom rutinom. To podrazumijeva da bolje asimiliraju nepravedna iskustva poput nepravednog ponašanja profesora te imaju veće samopouzdanje i smatraju da su tretirani pravedno. Uz to, njihovo je sveukupno iskustvo povezano s akademskim okruženjem pozitivnije i manje stresno od onih studenata koji imaju manji stupanj vjerovanja u pravedni svijet. Uzimajući u obzir rezultate ovog istraživanja, bilo bi zanimljivo istražiti kakav utjecaj osobno vjerovanje u pravedan svijet ima na dimenzije akademskog optimizma.

Osim toga, značajni prediktori akademskog optimizma mogli bi još biti akademski optimizam profesora i fakulteta, zadovoljstvo životom studenata, osjećaj blagostanja (eng. *well being*), angažiranost na fakultetu, i slično.

6. ZAKLJUČAK

Dimenzije percipirane pravednosti profesora i kolega značajno pozitivno koreliraju sa akademskim uspjehom, zadovoljstvom studijem i svim dimenzijama akademskog optimizma. Studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja kao dimenzija akademskog optimizma nije povezana s akademskim uspjehom, dok su druge dvije dimenzije u značajnoj pozitivnoj korelaciji. Zadovoljstvo studijem značajno pozitivno korelira sa svim konstruktima, osim sa spolom kao demografskom varijablom. Materijalne prilike u obitelji pozitivno su povezane sa zadovoljstvom studijem i interpersonalnom pravednošću kolega.

U provedenim hijerarhijskim regresijskim analizama neki se od pretpostavljenih prediktora nisu pokazali značajnima. U slučaju kriterijske varijable povjerenje u profesore značajni su prediktori akademski uspjeh, dimenzije povjerenja u profesore i zadovoljstvo studijem. Za studentovu percepciju akademskog pritiska/poticaja značajni su svi prediktori, osim varijable dobi. Spol, dimenzije doživljaja pravednosti profesora i kolega te zadovoljstvo studijem, značajni su prediktori dimenzije studentova identifikacija sa fakultetom. Prediktori najbolje objašnjavaju dimenziju studentova identifikacija s fakultetom gdje postotak objašnjene varijance iznosi 68.3%, malo manje za dimenzije studentovo povjerenje u profesore gdje je objašnjeno 64% varijance, a najmanje dimenziju studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja u kojoj je objašnjeno 41% varijance.

7. LITERATURA

Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in experimental social psychology*, 2, 267 – 299.

Anderman, L.H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education*, 32(2), 89 – 103.

Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.

Bakhshi, A., Kumar, K. i Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *Internatinal journal of Business and Management*, 4(9), 145-154.

Balkis, M. (2015). The moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic achievement and academic satisfaction. *Journal of Faculty of Educational Science*, 48 (1), 87-107.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175- 1184.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychologist*, 28(2), 117 – 148.

Berry, R.A.W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1149-1159.

Berti, C., Molinari, L. i Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement : students' and teachers' representations. *Social Psychological Education*, 13(4), 541 – 556.

Beugre, C., D. i Baron, R., A. (2001). Perceptionas of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324 – 339.

- Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić - Bečirević, I. (1998), Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, 7(4), 525 – 541.
- Bies, R.J., Martin, C.L. i Brockner, J. (1993). Just laid off, but still a "good citizen"? Only if the process is fair. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 227 – 238.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., i Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Byrne, Z. S., i Cropanzano, R. (2001). *The history of organizational justice: The founders speak*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.
- Chory – Assad, R.M. i Paulsel, M.L. (2004). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53 (3), 253 – 273.
- Chory – Assad, R.M. i Paulsel, M.L. (2007). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253 – 273.
- Chory, R. M. i McCroskey, J. C. (1999). The relationship between teacher management communication style and affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 1 – 11.
- Chory, R.M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness : The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89 – 105.
- Chory, R.M. i Westerman Kingsley C.Y. (2009). Feedback and fairness : The relationship between negative performance feedback and organizational justice. *Western Journal of Communication*, 73(2), 157 – 181.
- Chory, R.M., Horan, S.M., Carton, S.T. i Houser, M.L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom justice. *Communication Education*, 63(1), 41 – 62.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Cohen-Charash, Y. i Spector, P. E. (2001.), The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (2),278-321.

- Colquitt, J. A.(2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386-400.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., i Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology* 86, 425 - 445.
- Colquitt, J. A. i Jackson, C. L. (2006). Justice in teams: The context sensitivity of justice rules across individual and team contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 868-899.
- David, D., Lynn, S.J. i Ellis, A. (2010). *The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Davison, K.H., Mishra. V., Bing, M.N. i Frink. D.D. (2014). How individual performance affects variability of peer evaluations in classroom teams: A distributive justice perspective. *Journal of Management Education*, 38(1), 43 – 85.
- DeConinck, J. B. i Johnson, J. T. (2009.), The effects of perceived supervisor support, perceived organizational support, and organizational justice on turnover among salespeople. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29(4), 333-350.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice. *Journal of Social issues*, 31(3), 137-149.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Di Battista, S., Pivetti, M. i Berti, C. (2014). Engagement in the university context : exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471–490.
- DiPaola, M. F., Hoy, W. K. i Forsyth, P.B. (2011). *Leading research in educational administration: a Festschrift for Wayne K.Hoy*. IAP.
- Docan-Morgan, T. i Manusov, V. (2009). Relational turning point events and their outcomes in college teacher-student relationships from students' perspectives. *Communication Education*, 58(2), 155 - 188.

- Douglas, J., Douglas, A. i Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education* , 14(3), 251 – 267.
- Dryden, W. i Branch, R. (2008). *The fundamental of rational emotive behavior therapy*. England: John Wiley & Sons Press.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: a mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-42.
- Forgas, J. P., i Fiedler, K. (1996). Us and them: Mood effects on intergroup discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 28 – 40.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. i Paris, A.H. (2004). School engagement; Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59 – 109.
- French, J. R., i Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (150 - 167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frymier, A.B., i Houser, M.L. (2000). The teacher – student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207 – 219.
- Garriott, P.O., Hudyma, A., Keene, C. i Santiago, D.(2015). Social cognitive predictors of first- and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 253–263.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., i Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547 - 593.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., i Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683–702.
- Goodboy, A.K., i Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204 – 219.
- Holmgren, J.L. i Bolkan, S. (2014). Instructor responses to rhetorical dissent : Student perceptions of justice and classroom outcomes. *Communication Education*, 63(1), 17 – 40.

- Horan, S.M. i Myers, S. A. (2009). An exploration of college instructors' use of classroom justice, power, and behavior alteration techniques. *Communication Education*, 58(4), 483-496.
- Horan, S.M., Chory, R.M. i Goodboy, A.K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453 – 474.
- Horan, S.M., Martin, M.M. i Weber, K. (2012). Understanding emotional response theory: The role of instructor power and justice messages. *Communication Quarterly*, 60(2), 210 – 233.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. i Smith, P.A.(2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. i Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425 – 446.
- Hoy, W.K. i Sabo, D.J. (1998), *Quality Middle Schools: Open and Healthy*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hoy, W.K. i Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184 – 208.
- Hoy, W.K., Hannum, J. i Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-59.
- Hoy,W.K. i Feldman, J. (1987). Organizational health: the concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30 – 37.
- Huseman, R.C., Hatfield, J.D. i Miles, E.W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. *The Academy of Management Review*, 12(2), 222 – 234.
- Jakopec, A., Margaretić, A, Sušan, Z. (2016). Teachers' fairness intensifies students' desirable behaviors: The role of trust in teachers. U: Stanislav Jurjevčič (Ur.) Zbornik prispevkov Mednarodne konference EDUvision, Ljubljana 2016, »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«, 1095-1104.
- Jakopec, A. (2015). Klima pravednosti u organizacijskom kontekstu. *Psihologijske teme*, 24(3), 517 – 542.

- King, W.C. Jr. i Miles, E.W. (1994). The measurement of equity sensitivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(2),133-142.
- King, W.C. Jr., Miles, E.W. i Day, D.D. (1993). A test and refinement of the equity sensitivity construct. *Journal of Organizational Behavior*, 14(3), 301-317.
- Lent, R.W., Sheu, H. B., Schmidt, J., Brenner, B.R., Wilkins, G., Brown, S.D., Gloster, C.S., Schmidt, L.C., Lyons, H. i Treistman, D.(2015). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92.
- Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M. i Elgar, F.J. (2014). Percieved teacher unfairness, instrumental goals, and bullying behavior in early adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 29 (10), 1834 – 1849.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. U K. J. Gergen, M. S. Greenberg i R. H. Willis (Ur.), *Social exchange: Advances in theory and research* (str. 27-55). New York: Plenum.
- McGuigan, L. i Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203 – 229.
- Mitchell, R., Forsyth, P. i Robinson, U. (2008). Parent trust, student trust, and identification with school. *Journal of Research in Education*, 18(1), 116 – 123.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 845-855.
- Moorman, R.H., Niekoff, B.P. i Organ, D.W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 209 – 225.
- Nadiri, H. i Tanova, C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry. *International journal of hospitality management*, 29(1), 33-41.
- Nelson, N., Shechter, D. i Ben – Ari, R. (2014). Procedural Justice and Conflict Management at School. *Negotiation Journal*, 30 (4), 393 – 419.

- Ojeda, L., Flores, L. i Navarro, R. (2011). Social cognitive predictors of mexican american college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Owens, M.A. i Johnson, B.L. (2009). From calculation trough courtship to contribution cultivating trust among urban youth in an academic intervention program. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 312 – 347.
- Özer, N. i Demirtaş, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- Paulsel, M.L., Chory – Assad, R.M. i Dunleavy. K.N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207 – 215.
- Pektor, M. S. (2001). Individual difference variables as explanations for reward allocation decisions in task-interdependent teams (California School of Professional Psychology, San Diego). *Dissertation Abstracts International: Section B: Sciences and Engineering*, 62(3-B), 1629.
- Penezić, Z., Slišković, A. i Rak, I. (2013). Doprinos stavova prema radu i radnih vrijednosti pojašnjenju odgovornog organizacijskog ponašanja. *Psihologijske teme*, 22(3), 457 – 480.
- Peter, F., Dalbert, C., Kloeckner, N. i Radant, M.(2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class context. [*European Journal of Psychology of Education*](#), 28 (4), 1221 – 1235.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M., i Stewart, R. A. (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *Communication Research Reports*, 3(1), 20 – 27.
- Randall, C. S., Mueller, C. W. (1995.), Extensions of justice theory: justice evaluations and employees' reactions in a natural setting, *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 178-194.

- Reić Ercegovac, I., Jukić, T. Zadovoljstvo studijem i motivi upisa. *Napredak*, 149, 283-295.
- Reid, K.C. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26(1), 31-40.
- Resh, N., Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17 (1), 55 – 72.
- Roberson, Q.M. (2006). Justice in teams: The activation and role of sensemaking in the emergence of justice climates., prema Jakopec, A. (2015). Klima pravednosti u organizacijskom kontekstu. *Psihologijske teme*, 24(3), 517 – 542.
- Rupp, D. E. (2002). Factors impacting resource allocation decisions: The interaction of cognitive load and value preferences with knowledge of distributive injustice (Colorado State University). *Dissertation Abstracts International: Section B: Sciences and Engineering*, 63(5-B), 2636.
- Ružojčić, M. (2014). Nesigurnost posla i proceduralna organizacijska pravednost kao prediktori zadovoljstva poslom i odanosti organizaciji. *Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju*.
- Smojver – Ažić, S. i Bajšanski, M. (2016). Tematsko vrednovanje diplomskih studija – izvješće za akademsku godinu 2015./2016. Sveučilište u Rijeci, Centar za kvalitetu studiranja.
- Syroit, J. i Poppe, M.(2000). Equity: Effects of input and outcome orientation on taking, giving, and dividing money. *Social Justice Research*, 13(1), 41 – 54.
- Tabachnick, B.G. i Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Thombs, D. L. (1995), Problem behavior and academic achievement among first-semester college freshmen. *Journal of College Student Development*, 36(3), 280 – 288.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Tschannen-Moran, M. i Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547 – 593.

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. i Moore, D.M. (2012). Student academic optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150 – 175.
- Tvarog Malvić, S., Sindik, J., Šarac, J. (2014). Percipirana organizacijska pravednost kao determinanta organizacijske odanosti. *Ekonomika misao i praksa*, 1, 43 – 62.
- Tyler, T. R., i Bies, R. (1990). Interpersonal aspects of procedural justice. In J. S. Carroll (Ed.), *Applied social psychology in business settings*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Uludag, O. i Yaratan, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement : An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education*, 15, 97 – 116.
- Uludag, O. (2014). Fair and square: how does perceptions of fairness is associated to aggression?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 504-508.
- Vallade, J.I., Martin, M.M. i Weber, K. (2014). Academic Entitlement, Grade Orientation, and Classroom Justice as Predictors of Instructional Beliefs and Learning Outcomes. *Communication Quarterly*, 62(5), 497 – 517.
- Viswesvaran, C. i Ones, D. S. (2002.), Examining the construct of organizational justice: A meta analytic evaluation of relations with work attitudes and behaviors, *Journal of Business Ethics*, 38(3), 193 – 203.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105 (3), 294 – 318.
- Weinstock, M., Assor, A., i Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: The essential role of teacher's encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education*, 12, 137–151.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical vocational years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425 – 445.
- Young, L. (2010). Are relational messages fair? An examination of the relationships among classroom justice and relational teaching messages. *College of Communication M.A. Theses*

Young, L.E., Horan, S.M. i Frisby, B.N. (2013). Fair and square? An examination of classroom justice and relational teaching messages. *Communication Education*, 62 (4), 333 – 351.