

Doživljaj pravednosti profesora i kolega u predviđanju angažiranosti studenata

Zaluški, Katarina

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:186:446943>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-08**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Katarina Zaluški

**Doživljaj pravednosti nastavnika i kolega u predikciji angažiranosti
studenata**

Diplomski rad

Rijeka, 2016.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Katarina Zaluški

**Doživljaj pravednosti nastavnika i kolega u predikciji angažiranosti
studenata**

Diplomski rad

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

Rijeka, 2016.

Zahvale

Veliku zahvalnost dugujem ponajprije mentoru dr. sc. Zoranu Sušnju zbog strpljenja i vremena provedenog u konzultacijama kako bi izrada ovog rada bila moguća. Također, zahvaljujem svim kolegama i profesorima na mom studijskom putu koji su mi dali inspiraciju, znanje i podršku da završim studij. Na kraju, no možda i najvažnije, zahvalila bih se roditeljima, rodbini i prijateljima koji su me tokom dugogodišnjeg studiranja podržavali i vjerovali u mene. Bez Vas, ništa od ovog ne bi bilo moguće.

SAŽETAK

Cilj je ovog istraživanja ispitati odnos percipirane pravednosti profesora i kolega te radne angažiranosti studenata. U ispitivanju je sudjelovalo 1513 studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci i Osijeku (314 muškog i 1199 ženskog spola). Primijenjeni su instrumenti za mjerenje dimenzija percepcije pravednosti profesora (distributivne, proceduralne i interakcijske), interpersonalne pravednosti kolega te dimenzija radne angažiranosti studenata (energija, posvećenost i udubljenost). Rezultati su pokazali da je percipirana pravednost profesora i kolega značajno i pozitivno povezana sa dimenzijama radne angažiranosti studenata.

Regresijskim je analizama provjereno u kojoj mjeri dimenzije percepcije pravednosti profesora i kolega predviđaju pojedine dimenzije radne angažiranosti studenata. Rezultati su pokazali sljedeće: a) u predviđanju *energije* kao dimenzije radne angažiranosti kao značajni prediktor pokazala se interakcijska pravednost profesora; b) u predviđanju *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti kao značajni prediktori pokazale su se distributivna pravednost profesora, proceduralna pravednost profesora, interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega; c) u predviđanju *udubljenosti* kao dimenzije radne angažiranosti, kao značajni prediktori pokazale su se distributivna i interakcijska pravednost profesora.

Ključne riječi: *distributivna pravednost profesora, proceduralna pravednost profesora, interakcijska pravednost profesora, interpersonalna pravednost kolega, radna angažiranost studenata.*

SUMMARY

The aim of this study was to examine the relationship of perceived professors' and colleagues' fairness and work engagement of students. The study included 1513 students of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka and Osijek (314 males and 1199 females). The instruments for measuring the dimensions of perception of professors' fairness (distributive, procedural and interactional), colleagues' interpersonal fairness and the dimensions of work engagement of students (energy, dedication and absorption), were applied. The results showed that the perceived fairness of professors and colleagues significantly and positively correlated with the dimensions of work engagement of students. Regression analyses were applied to verify to what extent the dimensions of professors' and colleagues' fairness predict certain dimensions of work engagement of students. The results showed the following: a) in predicting energy the professors' interactional fairness proven to be a significant predictor; b) in the prediction of dedication significant predictors were professors' distributive, procedural and interactional fairness, as well as colleagues' interpersonal fairness; c) in the prediction of absorption significant predictors proven to be professors' distributive and interactional fairness.

Key words: *professors' distributive fairness, professors' procedural fairness, professors' interactional fairness, colleagues' interpersonal fairness, work engagement of students.*

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 7 |
| 1.1. ORGANIZACIJSKA PRAVEDNOST | 7 |
| 1.1.1. DISTRIBUTIVNA PRAVEDNOST | 8 |
| 1.1.2. PROCEDURALNA PRAVEDNOST | 9 |
| 1.1.3. INTERAKCIJSKA PRAVEDNOST | 10 |
| 1.2. ISTRAŽIVANJA ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI | 13 |
| 1.2.1. Negativna organizacijska ponašanja povezana s percepcijom nepravde | 13 |
| 1.2.2. Interakcija distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti | 14 |
| 1.2.3. Distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost kao odvojeni konstrukti | 14 |
| 1.3. AKADEMSKA PRAVEDNOST | 15 |
| 1.3.1. Percepcija nepravde i emocije kod studenata | 16 |
| 1.3.2. Razredna pravednost i antisocijalna komunikacija studenata | 17 |
| 1.4. ANGAŽIRANOST | 17 |
| 1.4.1. Studentska angažiranost | 18 |
| 1.5. PRAVEDNOST I ANGAŽIRANOST | 19 |
| 2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA..... | 20 |
| 3. METODA | 21 |
| 3.1. Ispitanici | 21 |
| 3.2. Instrumenti..... | 21 |
| 3.3. Postupak | 22 |
| 4. REZULTATI | 23 |
| 4.1. Utvrđivanje prediktora u objašnjenju varijance angažiranosti | 25 |
| 4.2. Predviđanje <i>energije</i> kao dimenzije angažiranosti | 26 |
| 4.3. Predviđanje <i>posvećenosti</i> kao dimenzije angažiranosti | 27 |
| 4.4. Predviđanje <i>udubljenosti</i> kao dimenzije angažiranosti | 29 |
| 5. RASPRAVA | 31 |
| 5.1. Odnos percipirane pravednosti profesora i kolega i radne angažiranosti studenata | 31 |
| 5.2. Predviđanje radne angažiranosti studenata | 33 |
| 5.2.1. Predviđanje <i>energije</i> kao dimenzije radne angažiranosti studenata | 33 |
| 5.2.2. Predviđanje <i>posvećenosti</i> kao dimenzije radne angažiranosti studenata | 34 |
| 5.2.3. Predviđanje <i>udubljenosti</i> kao dimenzije radne angažiranosti studenata | 35 |
| 5.3. OGRANIČENJA I NEDOSTACI ISTRAŽIVANJA | 36 |
| 6. ZAKLJUČAK | 38 |
| 7. LITERATURA | 39 |

1. UVOD

1.1. ORGANIZACIJSKA PRAVEDNOST

U istraživanjima organizacijskog ponašanja za konstrukt pravednosti se smatra kako je socijalno konstruiran. Drugim riječima, neki je čin smatran pravednim ukoliko ga tako percipira većina ljudi (Cropanzano i Greenberg, 1997). Ono što pojedinac procjenjuje 'pravednim' izvedeno je na temelju njegovih prošlih iskustava, povezivanjem objektivnih sastavnica donošenja odluka sa subjektivnim percepcijama pravednosti (Colquitt i sur., 2001). Organizacijska se pravednost odnosi na percepcije pravednosti i evaluacija u pogledu prikladnosti ishoda ili procesa na radnom mjestu (Cropanzano i Greenberg, 1997), te uključuje teorije socijalne i interpersonalne pravednosti koje mogu biti primijenjene u razumijevanju organizacijskog ponašanja (Cropanzano i Greenberg, 1997). Specifično, pravednost u organizacijskom okruženju može biti opisana pomoću odrednica i učinaka tri tipa subjektivnih percepcija: *a*) pravednosti raspodjele ili alokacije ishoda; *b*) pravednosti postupaka korištenih u određivanju tih ishoda i *c*) vjerovanja pojedinaca da su u procesu raspodjele ili alokacije tih ishoda tretirani s dignitetom i poštovanjem. Ovi oblici pravednosti nazivaju se *distributivna* (Adams, 1965; Leventhal, 1980), *proceduralna* (Leventhal, 1980) i *interakcijska pravednost* (Colquitt, 2001). U prijašnjim, ali i suvremenim istraživanjima percepcije pravednosti postoji dilema oko broja faktora ovog konstrukta. Naime, potvrđen je i tri-faktorski (distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost) i četiri-faktorski model (distributivna, proceduralna, interpersonalna i informacijska pravednost) (Cohen-Charash i Spector, 2001; Colquitt, 2001; Colquitt i sur., 2001).

U istraživanju pravednosti važno je spomenuti nekoliko temeljnih principa na kojima ona počiva – *pravičnost* (svakome prema zaslugama), *jednakost* (svima jednako) i *potreba* (svakome prema potrebama) (Deutsch, 1975; 1985; prema Berti, Molinari i Speltini, 2010). *Jednakost* je dominantni princip u situacijama gdje je prisutna orijentacija solidarnosti u grupama, dok je *potreba* izražena u grupama ili institucijama orijentirane na njegu. Nadalje, kako navode Platow i sur. (2003; prema Berti i sur., 2010), principi *potrebe* i *pravičnosti* predstavljaju kriterije diferencijacije između pojedinaca i grupa (budući da su bazirani na individualnim potrebama), dok je *jednakost* ne diferencirajući princip (pravila vrijede za sve, bez obzira na individualne potrebe).

1.1.1. DISTRIBUTIVNA PRAVEDNOST

Prije 1975. godine istraživanja pravednosti primarno su bila usmjerena na distributivnu pravednost. Veliki dio ovih istraživanja proizašli su iz istraživanja Adamsa (1965), koji je koristio teoriju socijalne razmjene kako bi evaluirao pravednost prema principu pravičnosti. Prema Adamsu (1965), ljude ne zanima apsolutna razina ishoda, već jesu li ti ishodi pravedni. Zbog toga je smatrao kako je jedan od načina određivanja je li neki ishod pravedan izračun omjera nečijih doprinosa ili 'ulaganja' (npr. razina edukacije, inteligencija, iskustvo) naspram ishodima, te usporedbom tog omjera s istim omjerom kod referentne osobe. Referentni okvir može biti prošlo iskustvo, očekivanja, utrošeni trud, ishod koje pojedinci misle da zaslužuju, zamišljeni ishodi ili ishodi 'koji su mogli biti' ili koji bi mogli biti dobiveni na drugom poslu, u drugoj socijalnoj ulozi ili u budućnosti. Distributivna pravednost također može biti procijenjena relativno, odnosno u odnosu na omjer ulaganja i ishoda ljudi sličnih nama (npr. suradnici na poslu) ili drugima izvan organizacije, ili pak prema potrebama i socijalnim normama pojedinca (Adams, 1965; Colquitt, 2001; Cropanzano i Greenberg, 1997; Folger, 1986; Kulik i Ambrose, 1992; McFarlin i Sweeney, 1992; Price i Mueller, 1986). U obrazovnom kontekstu student može u procjeni pravednosti ocjene usporediti svoju ocjenu s onom koju je očekivao/la, ocjenom koju misli da je zaslužio/la ili u odnosu na ocjene drugih studenata. Iako ova usporedba omjera daje Adamsovoj teoriji pravednosti 'objektivnu' dimenziju, on, a kasnije i drugi autori ističu kako je ovaj proces u potpunosti subjektivan (Adams, 1965; Cropanzano i Greenberg, 1997; McFarlin i Sweeney, 1992).

Premda Adamsova teorija predlaže princip pravičnosti, drugi znanstvenici pretpostavljaju kako bi percepcija distributivne pravednosti mogla imati temelje u potrebama, jednakosti, samo-interesu, poštivanju obveza, legalnosti vlasništva, statusu, sposobnostima, trudu, zasluži i/ili reciprocitetu (Deutsch, 1985; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004; Leventhal, 1980). Stoga Deutsch (1985; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004) i Kabanoff (1991) zaključuju kako se distributivna pravednost temelji na poštenju koje je uključeno u proces raspodjele uvjeta i dobara koji utječu na pojedinca, grupu ili dobrobit društva, uključujući psihološke, fiziološke, ekonomske i socijalne aspekte.

1.1.2. PROCEDURALNA PRAVEDNOST

Dok se distributivna pravednost bavi evaluacijama pravednosti dobivenih ishoda, proceduralna pravednost uključuje percepciju pravednosti postupaka korištenih u donošenju odluka vezanih za raspodjelili alokaciju resursa (Cropanzano i Greenberg, 1997). Proceduralna je pravednost percepcija pojedinca o pravednosti komponenti procesa društvenog sustava koji regulira raspodjelu resursa. Preciznije, ovdje je fokus na evaluaciji događaja koji prethode raspodjeli (Leventhal, 1980).

Thibaut i Walker (1975; prema Colquitt i sur., 2001) su publikacijom svoje knjige predstavili sam proces u istraživanju pravednosti. Razmatrali su procedure rješavanja sukoba kao što su medijacija i arbitraža, te su zaključili kako obje metode imaju fazu procesa i fazu donošenja odluke. Količina utjecaja koju osobe imaju u svakoj fazi dokaz je i pokazatelj kontrole procesa i kontrole donošenja odluka. Sudionici su postupak smatrali pravednim ako su percipirali da imaju kontrolu nad procesom (npr. kontrola prezentacije argumenata i dovoljno vrijeme za prezentaciju svog slučaja). Ovaj efekt kontrole procesa referiran je kao 'efekt pravednosti procesa' ili 'efekt glasa' (Folger, 1977), te se smatra jednim od najviše repliciranih nalaza u području istraživanja organizacijske pravednosti. Tako su Thibaut i Walker (1975; prema Colquitt i sur.) izjednačili kontrolu procesa s proceduralnom pravednošću (Folger i Cropanzano, 1998; prema Colquitt i sur., 2001).

Istraživanja na ovu temu nastavili su kasnije brojni znanstvenici (Thibaut i Walker, 1978; Lind i Tyler, 1988; prema Nelson, Schechter i Ben-Ari, 2014; Tyler i Lind, 1992; Tyler, 1989) koji su identificirali četiri elementa proceduralne pravednosti: neutralnost (stupanj u kojem je osoba koja donosi odluke percipirana kao nepristrana i objektivna); povjerenje (stupanj u kojem je donositelj odluke percipiran na način da prepoznaje i brine za interese pojedinca); položaj (koliko je donositelj odluke percipiran da poštuje pojedinca i njegova/njezina gledišta i prava); te glas (prilika da donositelj odluka daje pojedincu priliku da komunicira svoja gledišta i preferencije tijekom donošenja odluka). U pogledu evaluacije proceduralne pravednosti, Leventhal (1980) je predložio sljedeće kriterije: dosljednost, nepristranost, točnost, mogućnost ispravljanja pogrešaka, reprezentativnost i etičnost.

U daljnjem razvoju konstrukta proceduralne pravednosti, Colquitt (2001) je identificirao sedam kriterija proceduralne pravednosti temeljem prijašnjih radova Thibauta i Walkera (1975; prema Duplaga i Astani, 2010) i Leventhala (1980). Prvi je kriterij za percipiranu pravednost postupka da oni koji imaju direktne posljedice odluka trebaju imati glas u procesu – *kontrolu procesa*. Drugi se kriterij odnosi na stupanj u kojem uključene osobe mogu utjecati na sam ishod – *kontrolu odluke*. *Pravilo konzistentnosti* je treći kriterij koji je povezan sa konzistentnom primjenom procedura na svim uključenim pojedincima i kroz duže vremensko razdoblje. Nadalje, četvrto *pravilo supresije pristranosti* govori kako bi svi koraci u procedurama trebali biti oslobođeni pristranosti. Peti je kriterij *pravilo preciznosti*, koji naglašava da bi procedure trebale biti utemeljene na preciznim informacijama. Šesti kriterij proceduralne pravednosti naziva se *korektabilnost*, što podrazumijeva da su korištene metode dostupne za modifikaciju, a odluke dostupne za preinake u različitim fazama procesa. Konačno, procedure moraju biti kompatibilne sa moralnim i etičkim vrijednostima pojedinca (*pravilo etičnosti*). U prosuđivanju proceduralne pravednosti pojedinac može uzeti u obzir jedno ili više pravila (kriterija) i može mijenjati pravila i njihovu relativnu važnost u različitim situacijama.

1.1.3. INTERAKCIJSKA PRAVEDNOST

U radovima koji se bave proceduralnom pravednosti neki autori naglašavaju važnost usmjerenja na pitanje tretmana pojedinca (Tyler i Blader, 2003), tj. na interpersonalne aspekte procedura. U socijalnim interakcijama postoje velike varijacije u načinu na koji se ljudi odnose jedan prema drugome. Mogu reagirati pristojno ili nepristojno, s poštovanjem ili agresivno, pa se može zaključiti kako ovi aspekti interpersonalnog doživljavanja procedure mogu utjecati na one koji su uključeni. Bies i Moag su 1986. godine (prema Berti i sur., 2010) unaprijedili istraživanja u području proceduralne pravednosti fokusiranjem na kvalitetu interpersonalnog tretmana koji ljudi dobivaju tijekom implementacije procedura. Ovi su istraživači navedeni aspekt pravednosti nazvali 'interakcijska pravednost', koji je tretiran kao zaseban konstrukt.

Interakcijska se pravednost odnosi na mjeru u kojoj pojedinci vjeruju da su u procesu alokacije tretirani s uvažavanjem i poštovanjem (Colquitt, 2001). Daljnjim istraživanjem Greenberg (1990a, 1993b) zaključuje kako se interakcijska pravednost sastoji od dva specifična tipa interpersonalnog tretmana: *interpersonalna pravednost*, koja se odnosi na

stupanj u kojem su ljudi tretirani s pristojnošću, dignitetom i poštovanjem od strane autoriteta ili trećih stranaka uključenih u provedbu procedura ili određivanje ishoda; i *informacijska pravednost*, čiji je fokus na objašnjenjima koja se daju osobama i prenošenje informacija o tome zašto su procedure korištene ili zašto su ishodi distribuirani na određeni način (Colquitt, 2001). Young, Horan i Frisby (2013) su zaključili kako dimenziju ugodne interakcije u odnosu pozitivno predviđaju sva tri tipa pravednosti.

Budući da su mnogi istraživači dovodili u pitanje konstrukt interakcijske pravednosti, provedene su dvije meta analize (Cohen-Charash i Spector, 2001; Colquitt, 2001) koje pružaju dokaze o odvojenosti interakcijske od drugih dimenzija pravednosti. Premda je razlikovanje ovih dvaju tipova pravednosti relativno novo, postoji malo istraživanja koji identificiraju i potvrđuju temeljne kriterije za svaki tip pravednosti (Gilliland i Paddock, 2005), no u nastavku će biti prikazani neki od njih.

1.1.3.1. Interpersonalna pravednost

Interpersonalna je pravednost posebno važna u oblikovanju ponašanja zaposlenika (Robinson i Greenberg, 1999; Skarlicki i Folger, 2004; prema Holtz i Harold, 2010; Greenberg i Alge, 1998; Judge, Scott i Ilies, 2006; Neuman i Baron, 1997), a označava stupanj u kojem su ljudi tretirani s uvažavanjem, pristojnošću i poštovanjem (Colquitt, 2001). Interpersonalni susreti toliko su učestali u organizacijama da interpersonalna pravednost zaposlenicima postaje relevantnija i psihološki značajnija u usporedbi s drugim tipovima pravednosti (Bies, 2005; prema Holtz i Harold, 2010; Fassina, Jones i Uggerslev, 2008).

Istraživanja su pokazala kako interpersonalna nepravda može dovesti do devijantnog ponašanja na radnom mjestu, te je predloženo nekoliko teorijskih okvira koji mogu poslužiti u objašnjenju istog. Bitno je spomenuti teoriju reciprociteta norme (Gouldner, 1960), koja pretpostavlja da zaposlenici uzvraćaju onakav tretman (dobar ili loš) kakav percipiraju da primaju od strane drugih. Slično tome, teorija socijalne razmjene (Bandura, 1977; prema Holtz i Harold, 2010) govori da ljudi oblikuju svoja ponašanja prema ponašanjima koja opazaju u svojoj okolini. Stoga će se zaposlenici koji doživljavaju nepravedan interpersonalni tretman općenito vjerojatnije uključiti u ponašanja koja su štetna organizaciji ili pojedincima u organizaciji (Dalal, 2005; Mitchell i Ambrose, 2007). Dokazi dobiveni meta analizama

potvrđuju efekt interpersonalne nepravednosti na devijantno ponašanje na radnom mjestu (Berry i sur., 2007; Colquitt i sur., 2001; Hershcovis i sur., 2007).

1.1.3.2. Informacijska pravednost

Informacijska se pravednost odnosi na stupanj u kojem pojedinci vjeruju da imaju adekvatne informacije o alokacijskom procesu. Ovaj aspekt pravednosti naglašava ulogu socijalnih obračuna u prosudbi pravednosti (Bies, 1987; prema Skarlicki, Barclay i Pugh, 2008). Objašnjenja koja su adekvatna (jasna, razumna i prigodno detaljna) i pravovremeno dodijeljena, doprinose percepcijama pravednosti zbog toga što pomažu zaposlenicima da daju smisao teškim situacijama s kojima se suočavaju (Skarlicki i sur., 2008). Nadalje, objašnjenja mogu biti signal zaposlenicima da su dostojni uvažavanja i poštovanja (Bies i Moag, 1986; prema Skarlicki, Barclay i Pugh, 2008). Nuđenje objašnjenja za neprijatne događaje mogu ublažiti negativne reakcije vezane uz otkaz zaposlenika zato što promoviraju vjerovanje da su postupci donositelja odluka bili pravedni i rezultat dobre prosudbe (Bies, 1987; prema Skarlicki, Barclay i Pugh, 2008). Ranija istraživanja pružaju dokaze da davanje adekvatnih objašnjenja za dobivanje otkaza povećava percepcije pravednosti (Brockner i sur., 1994; Greenberg, 1990a, 1993b, 1994) i ublažava negativne reakcije pogođenog zaposlenika (Shapiro, Buttner i Barry, 1994; Shaw, Wild i Colquitt, 2003). Za kraj treba spomenuti mjeru informacijske pravednosti koju je razvio Colquitt (2001), a koja je utemeljena na pet kriterija povezanih s opisom i objašnjavanjem proceduralne pravednosti: opravdanost, istinitost, razumnost, pravovremenost i specifičnost.

Colquitt i Jackson (2006) su predložili kako određena pravila distributivne pravednosti mogu biti važna i u prosuđivanju pravednosti u individualnom nasuprot timskom kontekstu. Preciznije, oni pokazuju da će pravilo jednakosti biti važnije za određivanje alokacijskih ishoda u timskom kontekstu, posebno kada članovi tima očekuju buduće međusobne interakcije, dok će pravila pravičnosti biti važnija u individualnom kontekstu. Pristupi bazirani na jednakosti imaju prednost kada je zadatak visoko međuzavisan, a cilj je održati socijalnu koheziju i grupnu harmoniju, dok su se pristupi utemeljeni na pravičnosti pokazali boljima kada su pojedinačni doprinosi mjerljivi i kada je individualna produktivnost bitna. Ovi su autori (Colquitt i Jackson, 2006) pronašli podršku za ove pretpostavke: kada su sudionici studenti evaluirali važnost različitih pravila pravednosti kako bi odredili poraste u

plaćama u hipotetskim situacijama, pravilo pravičnosti bilo je procijenjeno manje važnim, a pravilo jednakosti važnijim ukoliko se radilo o radnim timovima.

1.2. ISTRAŽIVANJA ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI

Istraživanja na temu organizacijske pravednosti sve su brojnija. U nastavku se spominju neka od njih u svrhu prikaza korelata ovog konstrukta. U jednom od najviše citiranih radova u ovom području, Colquitt i sur. (2001) napravili su opsežnu meta analizu na temu organizacijske pravednosti koja upućuje na to da su percepcije distributivne pravednosti pozitivno povezane sa zadovoljstvom poslom, organizacijskom odanošću i povjerenjem, te negativno povezane s organizacijskim povlačenjem i drugim negativnim reakcijama zaposlenika. Erdogan (2002) je pokazao da percepcije distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti u procjeni izvedbe posredno ili neposredno predviđaju motivaciju zaposlenika za poboljšanjem izvedbe. Masterson, Lewis, Goldman i Taylor (2000) i Colquitt i sur. (2001) su s druge strane pokazali da su percepcije nepravednosti povezane s nižom izvedbom zaposlenika.

1.2.1. Negativna organizacijska ponašanja povezana s percepcijom nepravde

U istraživanjima percepcije nepravednosti (Donnerstein i Hatfield, 1982; prema Chory i Kingsley Westerman, 2009; Cohen-Charash i Spector, 2001) rezultati su pokazali kako je nedostatak pravednosti povezan s destruktivnim ponašanjem u organizacijama. Primjerice, percepcije distributivne pravednosti negativno su povezane s kontraproduktivnim radnim ponašanjima i konfliktima na radnom mjestu. Nadalje, Scarlicki i Folger (1997) su pronašli da je distributivna pravednost negativno povezana s osvetničkim organizacijskim ponašanjima koja uključuju glumljenje bolesti te namjerno uništavanje ili rasipanje opreme ili materijala. Također, Aquino, Lewis i Bradfield (1999) su pronašli dokaze da je distributivna pravednost negativno povezana s interpersonalnim devijantnim ponašanjima, poput širenja glasina usmjerenih prema pojedincima u organizaciji. Daljnji nalazi u istraživanju konstrukta pravednosti upućuju na to da su percepcije nepravde povezane s povećanim agresivnim i devijantnim ponašanjima na radnom mjestu (Greenberg i Alge, 1998; Skarlicki i Folger, 1997), kao što je uključivanje u osvetnička ponašanja i izražavanje hostilnosti (Greenberg,

1987; Schweiger, Ivancevich i Power, 1987) te smanjeno odgovorno organizacijsko ponašanje (Cropanzano i Greenberg, 1997).

1.2.2. Interakcija distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti

Rezultati rada Brocknera i Wiesenfelda (1996) ukazuju na to da distributivna i proceduralna pravednost imaju tendenciju interakcije, odnosno da proceduralna pravednost moderira učinak distributivne pravednosti: kada je proceduralna pravednost bila visoka, distributivna je pravednost imala manji utjecaj na reakcije zaposlenika. Kako bi objasnili ovu interakciju, Brockner i Siegel (1996; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004) ponudili su model grupne vrijednosti (Lind i Tyler, 1988; prema Chory-Assad i Paulsel, 2004), prema kojem članovi grupe (npr. studenti) zaključuju o tome u kojoj je mjeri 'kolektivu' (npr. nastavniku ili fakultetu) stalo do njih temeljem doživljaja pravednosti procedura korištenih u dodijeljenim nagradama ili ishodima. Pravedne procedure zadovoljavaju neposredne potrebe za samopouzdanjem i/ili samo-identitetom i podrazumijevaju da će osoba dugoročno biti pravedno tretirana (Cropanzano i Greenberg, 1997). Stoga, kada je proceduralna pravednost visoka, raspodjela aktualnih ishoda, čak i ako je nepravedna, smatrat će se nevažnom jer će raspodjela dugoročno biti pravedno podešena. S druge strane, kada je proceduralna pravednost niska, neposredne potrebe za samopouzdanjem i samo-identitetom su ugrožene, što dovodi do zaključka kako će buduće interakcije također biti nezadovoljavajuće.

1.2.3. Distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost kao odvojeni konstrukti

Iako distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost međusobno koreliraju, postojeća istraživanja na temu akademske pravednosti pokazuju kako su oni odvojeni konstrukti. Na primjer, Colquitt (2001) je evaluirao različite faktorske modele koji uključuju različite tipove akademske pravednosti i zaključio kako su se oni modeli koji su gledali na tipove pravednosti kao na odvojene konstrukte bolje slagali s podacima nego oni modeli koji su pravednost gledali kao jedan konstrukt. Drugi istraživači (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Paulsel, Chory-Assad, i Dunleavy, 2005) su pravednost također operacionalizirali kao odvojene tipove, te su pokazali kako su ovi tipovi pravednosti različito povezani sa drugim varijablama. Uz to, Chory-Assad i Paulsel (2004b) su dobili interakcijski efekt između akademske distributivne i proceduralne pravednosti, a Colquitt (2001) je slične

rezultate dobio na organizacijskom uzorku. Nadalje, meta analize pravednosti u organizacijskom kontekstu pokazuju kako su različiti tipovi pravednosti međusobno visoko povezani, no odvojeni konstrukti (Cohen-Charash i Spector, 2001; Colquitt i sur., 2001).

Također, ove meta analize i rezultati Colquitt i sur. (2001) ukazuju na to kako su različite dimenzije pravednosti povezane s različitim ishodima.

1.3. AKADEMSKA PRAVEDNOST

Akadska se pravednost odnosi na percepcije pravednosti u odnosu na ishode ili procese koji se odvijaju u obrazovnom kontekstu (Chory-Assad i Paulsel, 2004b) i uključuje tri podvrste: distributivnu, proceduralnu i interakcijsku pravednost. Interakcijska pravednost u obrazovnom procesu uključuje evaluacije o tome koliko su nastavnici pravedni u svojem interpersonalnom tretmanu i komunikaciji sa studentima (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Ova se vrsta pravednosti, kao i u organizacijskom kontekstu, dalje dijeli na interpersonalnu i informacijsku pravednost (Colquitt, 2001).

Rezultati nekolicine istraživanja pokazali su kakav učinak percepcija pravednosti ima u više domena studentskog života. U pogledu distributivne pravednosti, autori primjerice navode da raspodjela ocjena utječe na studentsku motivaciju za učenjem i dobrobiti (Dalbert i Maes, 2002; Feather, 1999; prema Di Battista i sur.), te da oblikuje njihove 'socijalne mape' i stavove povezane s pravednim i nepravednim društvom (Dar i sur., 1998).

U pogledu doživljaja akademske pravednosti, najveći fokus prošlih istraživanja bile su studentske evaluacije nastavnika. Ove su evaluacije uključivale sljedeće: procjenu opće kvalitete nastavnika, preporuku nastavnika drugim studentima, procjenu da li se nastavnik sviđa studentima, pripremljenost nastavnika i njegovu organiziranost, prezentacijski stil, znanje, dostupnost i stav prema studentima (Colquitt, 2001; Tata, 1999; Tyler i Caine, 1981). Istraživanja sugeriraju da su studentske procjene profesora primarno temeljene na percepcijama pravednosti postupka ocjenjivanja, a manje na povoljnost samih ocjena (Cooper, Stewart i Gudykunst, 1982; Tyler i Caine, 1981). Slično tome, studentske percepcije pravedno dodijeljenih ocjena i procedura povezane su s boljim evaluacijama nastavnika koji je te ocjene dodijelio (Colquitt, 2001; Tata, 1999). Jedno je istraživanje pokazalo kako percepcija proceduralne pravednosti na kolegiju pozitivno predviđa motivaciju i afektivno

učenje na kolegiju i negativno predviđa agresiju usmjerenu prema nastavniku (Chory-Assad, 2002). Nadalje, Colquitt (2001) je u svojoj metaanalizi zaključio kako je distributivna pravednost povezana sa zadovoljstvom dobivenom ocjenom, proceduralna pravednost s pokoravanjem razrednim pravilima, a interakcijska pravednost s evaluacijama nastavnika. Što se tiče razlike prema spolu, Ozer i Demirtas (2010) su dobili rezultate koji pokazuju da će studenti ženskoga spola vjerojatnije percipirati svoju okolinu u kojoj uče pravednom. Također, ovi su istraživači pronašli kako su percepcije pravednosti kod studenata bile vjerojatnije kod studenata sa boljim akademskim prosjekom ocjena. Drugim riječima, što su studenti imali bolji prosjek ocjena, to su više doživljavali pravednost na studiju.

Potrebno je spomenuti i rad Horana, Chory i Goodboya (2010) u kojem rezultati pokazuju da: *a)* predmet *distributivne pravednosti* uključuje ocjene, prilike za ispravljanjem ocjena, afekt nastavnika i kažnjavanje, *b)* pitanja *proceduralne pravednosti* uključuju postupke ocjenjivanja, pravila nadoknade, raspored/obujam posla, informacije vezane uz ispit, povratnu informaciju, pogreške instruktora, ne pridržavanje pravila, razredne procedure i nedostatak primjene pravila i *c)* pitanja *interakcijske pravednosti* uključuju nedostatak osjetljivosti/neprirođenost, izjavljivanje ili impliciranje da je student glup, seksističke/rasističke/predrasudne primjedbe, izdvajanje studenata, optuživanje studenata za krivo postupanje i afekt instruktora.

1.3.1. Percepcija nepravde i emocije kod studenata

Rezultati istraživanja nepravednosti i emocija kod studenata pokazuju da studenti najčešće izvještavaju o proceduralnoj nepravednosti, no najozbiljnije i najnegativnije su emocionalne odgovore pokazali kod kršenja pravila koja se tiču interakcijske pravednosti i kod kombinacije proceduralne i distributivne nepravednosti. Studenti su bili povrijeđeni razrednom nepravednošću, percipirali ju ozbiljnom te su reagirali s niskim zadovoljstvom te umjerenom do visokom razinom uzbuđenja i dominacije. Studenti su asociirali nepravdu s niskom razinom emocionalne podrške od strane nastavnika te općenito niskom razinom emocija u radu s profesorima (Chory, Horan, Carton i Houser, 2014). Horan i sur. (2010) je identificirao emocionalne i ponašajne reakcije percipirane nepravde. Studenti su izvještavali o osjećajima ljutnje, boli, frustracije, nemoći, stresa, zlostavljanosti, prevarenosti, gađenja i srama u odgovorima na percepcije nepravednosti u nastavi.

1.3.2. Razredna pravednost i antisocijalna komunikacija studenata

Iako povremeno i studenti i zaposlenici na doživljenu nepravdu reagiraju otvorenim djelima agresije, od većine se to ne očekuje zbog rizika od nastajanja negativnih posljedica (npr. nastavnik može ne dozvoliti studentu da položi kolegij, kao što rukovoditelj za takvo ponašanje može kazniti zaposlenika). Stoga će se i studenti i zaposlenici vjerojatno radije uključiti u umjerene, prikrivene i posredne oblike agresije prema svojim nastavnicima ili nadređenima, nego što će na percepcije nepravde reagirati otvorenom i neposrednom agresijom (npr. fizički napadom) (Greenberg i Alge, 1998; Neuman i Baron, 1998).

1.4. ANGAŽIRANOST

Kahn (1990) je bio jedan od prvih istraživača koji se bavio radnom angažiranošću. On je angažirane zaposlenike opisao na način da su u potpunosti fizički, kognitivno i emocionalno povezani sa svojim radnim ulogama. Angažiranost se odnosi na usredotočenu energiju koja je usmjerena prema organizacijskim ciljevima (Macey, Schneider, Barbera i Young, 2009; prema Bakker, 2011), a angažirani će zaposlenici vjerojatnije više raditi zbog povećane razine diskrecijskog truda u odnosu na one koji nisu angažirani.

Tijekom godina pojavilo se nekoliko definicija angažiranosti (npr. Albrecht, 2010; Bakker i Leiter, 2010; prema Bakker, 2011), no definicija koju su predložili Schaufeli i Bakker (2004) je zasigurno jedna od najviše citiranih u ovom području. Ovi autori definiraju radnu angažiranost kao aktivno, s poslom pozitivno povezano stanje koje karakterizira energija, posvećenost i udubljenost. *Energiju* kao sastavnicu angažiranosti karakterizira visoka razina energije i mentalne otpornosti tokom rada. *Posvećenost* se odnosi na visoku razinu uključenosti te doživljavanje osjećaja značajnosti, entuzijazma i izazova. *Udubljenost* označava potpunu koncentraciju i takvu sretnu obuzetost u radu da vrijeme brzo prolazi (Schaufeli i Bakker, 2004). Rezultati prijašnjih istraživanja konzistentno upućuju na to da su poslovni resursi, kao što je socijalna podrška od strane kolega, povratna informacija o izvedbi, raznovrsnost vještina, autonomija i prilike za učenje, pozitivno povezani s radnom angažiranošću (Bakker & Demerouti, 2008).

1.4.1. Studentska angažiranost

U obrazovnom kontekstu se studentska angažiranost odnosi na tendenciju uključivanja u akademske i školske aktivnosti (Baker i Verrocchio 2013). Finn i Rock (1997) najopćenitije definiraju angažiranost studenata kao participaciju u socijalnim, vannastavnim i atletskim aspektima studentskog života pored ili umjesto ekstenzivne participacije u akademskom radu. Finn (1989) je predstavio model studentske angažiranosti s dvije središnje komponente (participacija i identifikacija) koje međusobno utječu jedna na drugu. Participacija se odnosi na suglasnost studenta s akademskim i razrednim pravilima, pravovremene dolaske na nastavu, pridavanje pažnje profesorima, uvažavanje uputa i pitanja profesora. Druge razine participacije uključuju preuzimanje inicijative i participaciju u socijalnim, van-nastavnim, atletskim i upravljačkim aspektima škole/fakulteta. Identifikacija se odnosi na osjećaje pripadnosti školskom/akademskom okruženju.

U jednoj detaljnijoj definiciji angažiranost je smatrana višedimenzionalnim konstruktom koji uključuje bihevioralnu, afektivnu i kognitivnu dimenziju (Appleton i sur., 2006; Finn, 1989; Fredericks i sur. 2004). Bihevioralna angažiranost uključuje participaciju i poštivanje pravila te uključenost u akademske, socijalne i van-nastavne aktivnosti. Afektivna i emocionalna angažiranost obuhvaća spektar pozitivnih i negativnih emocija koje utječu na interes i osjećaje studenta prema obrazovnom kontekstu, kao što je osjećaj pripadanja. Kognitivni su aspekti angažiranosti utemeljeni na ideji ulaganja, što uključuje motivaciju, trud, strategiju i vjerovanja povezana s akademskom sposobnošću (Fredericks i sur., 2004). Istraživanja pokazuju visoku povezanost između angažiranosti i izvedbe mjerene npr. standardiziranim testovima i ocjenama (Connell i sur., 1994). Angažirani studenti demonstriraju više truda, osjećaju pozitivnije emocije i pokazuju više interesa u nastavi u usporedbi sa manje angažiranim kolegama (Fredericks i sur., 2004; Reeve i sur., 2004). Stoga je veći studentski angažman znak efektivnog akademskog poboljšanja (Zyngier, 2008).

1.5. PRAVEDNOST I ANGAŽIRANOST

Iako ne postoji veliki broj istraživanja koja se bave povezanošću između percipirane pravednosti i radne angažiranosti, ovdje će biti spomenuta neka koja su relevantna za ovo istraživanje. Agarwal (2013) je pokazao da je proceduralna i interakcijska pravednost pozitivno povezana s radnom angažiranošću uz medijacijsku ulogu povjerenja. Slično tome, Biswas, Varma i Ramaswami (2013) su zaključili da je organizacijska podrška i psihološki ugovor zaposlenika medijator u odnosu između proceduralne pravednosti i radne angažiranosti. S druge strane, rezultati Hassan i Jubari (2010) pokazuju da je samo interakcijska pravednost povezana s radnom angažiranosti, dok rezultati istraživanja Saksa (2006) dovode do zaključka kako proceduralna pravednost predstavlja najbolji prediktor radne angažiranosti. Strom, Sears i Kelly (2014) zaključuju da su i proceduralna i distributivna pravednost značajni prediktori radne angažiranosti. Nadalje, u jednom su istraživanju studenti izvijestili o prilično difuznom zajedničkom osjećaju nepravednog ophođenja od strane profesora, što je imalo efekta na njihovu psihološku angažiranost na fakultetu (Berti, Molinari i Speltini, 2010). Iz navedenog se može vidjeti da rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na različite zaključke, što upućuje na potrebu za daljnjim istraživanjima odnosa percipirane pravednosti i radne angažiranosti u obrazovnom kontekstu.

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

U ovom će se istraživanju ispitati odnos proceduralne, distributivne i interakcijske pravednosti u školskom/akademsom kontekstu, što predstavlja novitet u istraživanjima koja se bave ovom tematikom. *Cilj* je ovog istraživanja ispitati odnos percipirane pravednosti profesora i kolega te radne angažiranosti studenata. U nastavku su navedeni glavni istraživački problemi i hipoteze ovog rada.

Problem 1.: Ispitati povezanost percipirane pravednosti profesora i kolega te radne angažiranosti studenata.

Iz prethodno se navedenih istraživanja može zaključiti da između navedenih konstrukata postoji pozitivna povezanost, te se na temelju toga mogu izvesti sljedeće hipoteze:

H1a: Očekuje se pozitivna i značajna povezanost između dimenzija percipirane pravednosti profesora i kolega i radne angažiranosti studenata.

H1b: Ne očekuje se pozitivna i značajna povezanost između dimenzija percipirane pravednosti profesora i kolega te spola, dobi, godine studija, materijalnih prilika u obitelji i prosjeka ocjena u prethodnoj akademskoj godini.

H1c: Ne očekuje se pozitivna i značajna povezanost između dimenzija radne angažiranosti studenata i spola, dobi, godine studija, materijalnih prilika u obitelji i prosjeka u prethodnoj akademskoj godini.

Problem 2: Ispitati u kojoj mjeri dimenzije proceduralne, distributivne i interakcijske pravednosti profesora, interakcijske pravednosti kolega i demografska obilježja studenata doprinose objašnjenju varijance dimenzija njihove radne angažiranosti.

H2a: Proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega bit će značajni i pozitivni prediktori *energije* kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

H2b: Proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega bit će statistički značajni i pozitivni prediktori *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

H2c: Proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega bit će statistički značajni i pozitivni prediktori *udubljenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

3. METODA

3.1. Ispitanici

Istraživanje je bilo provedeno na 1513 studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci i Osijeku, od kojih je 314 muškog (20,8%), odnosno 1199 (79,2%) ženskog spola. Raspon godina kreće se od 18 do 45 godina starosti ($M = 21.31$, $SD = 2,43$), od kojih je 397 ispitanika (26.2%) prve godine preddiplomskog studija; 331 (21.9%) druge godine preddiplomskog studija; 381 (25.2%) treće godine preddiplomskog studija; 258 (17,1%) prve godine diplomskog studija i 127 (8.4%) druge godine diplomskog studija. Uključeni su studenti s različitih odsjeka, odnosno studija na oba fakulteta.

3.2. Instrumenti

U istraživanju su korištena dva upitnika, *Upitnik pravednosti profesora i kolega* te *Upitnik radne angažiranosti studenata* (UWES-S).

Upitnik pravednosti profesora i kolega konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Prilikom konstrukcije upitnika korištene su tvrdnje iz upitnika koji su provjereni u dosadašnjim istraživanjima pravednosti u organizacijskom (npr. Jakopec i Sušan, 2014; Beugre i Baron, 2001; Colquitt, 2001; Cropanzano i sur., 2002; Moorman, Blakely i Niehoff, 1998; Price i Mueller, 1986; Rupp i Cropanzano, 2002; Sweeney i McFarlin, 1997) ili akademskom okruženju (Chory-Assad i Paulsen, 2007; Chory, 2007). Završna verzija upitnika sadrži 12 čestica (Jakopec, Margaretić i Sušan, 2016) od kojih se 3 odnose na distributivnu pravednost profesora (npr. *Moji mi profesori dodjeljuju ocjene koje su odraz mog znanja*), 3 na proceduralnu pravednost profesora (npr. *Moji profesori imaju pravedne zahtjeve o potrebnoj kvaliteti rada studenata za pojedinu ocjenu*), 3 na interakcijsku pravednost profesora (npr. *Moji me profesori tretiraju na primjeren način*) te 3 na interakcijsku pravednost kolega (npr. *Moji mi kolege s godine pravovremeno prenose informacije*). Sudionici istraživanja ispunjavali su upitnik procjenom na Likertovoj skali od 1

do 5 (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).

U ovom su istraživanju korišteni kompoziti za svaku od navedenih dimenzija pravednosti (proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora, te interakcijska pravednost kolega – u daljnjem tekstu PPP, DPP, IPP i IPK).

Upitnik radne angažiranosti studenata - prijevod je UWES-S skale (*The Utrecht Work Engagement Scale*) (Schaufeli i Bakker, 2003). Ova je skala konstruirana na način da uključuje sve aspekte radne angažiranosti studenata: energiju (npr. *Tijekom izvršavanja studentskih obaveza, pun sam energije*); posvećenost (npr. *Moj me studij me nadahnjuje*) i udubljenost (npr. *Zanesem se dok učim*). Upitnik se sastoji od ukupno 9 čestica, po 3 čestice u svakoj od navedenih dimenzija radne angažiranosti studenata. U statističkim analizama korišten je kompozit svake od dimenzija angažiranosti (u daljnjem tekstu E, P i U).

Demografska obilježja prikupljena su na početku ispitivanja. Od sudionika je zatraženo da ispune podatke o dobi, spolu, godini studija, prosjeku ocjena u prošloj akademskoj godini (studenti prve godine preddiplomskih studija naveli su prosjek prošlog semestra) te o akademskoj godini u kojoj su upisali prvu godinu preddiplomskog studija. Također, od sudionika je zatražena i procjena njihovih materijalnih prilika na Likertovoj skali od 1 do 5 (1 – *puno lošije od prosječnih*; 2 – *lošije od prosječnih*; 3 – *prosječne*; 4 – *bolje od prosječnih*; 5 – *puno bolje od prosječnih*). U ovom su istraživanju korišteni podaci o spolu, godini studija, akademskom uspjehu u prethodnoj godini i materijalnim prilikama.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno na dva fakulteta: Filozofskom fakultetu u Rijeci i Filozofskom fakultetu u Osijeku. Sudionici su ispunjavali upitnike na svim odsjecima/studijima tijekom obaveznih predavanja u ljetnom semestru prošle akademske godine. Prije samog istraživanja sudionicima je objašnjena svrha i postupak ispitivanja te su pruženi odgovori na eventualna pitanja i nejasnoće. Također, naglašeno je da je ispitivanje u potpunosti anonimno i povjerljivo kako bi se sudionici osjećali opušteniji i davali iskrene odgovore. Popunjavanje samog upitnika trajalo je oko 20 minuta. Nakon provedbe istraživanja na FFRI i FFOS prikupljeni su podaci uneseni i objedinjeni u zajedničku bazu, te je uslijedila obrada podataka statističkim programom IBM SPSS, verzija 20.

4. REZULTATI

U prvom su koraku izračunati deskriptivni podaci i pouzdanosti svake od korištenih skala koji su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1.: Prosječne vrijednosti, standardne devijacije i koeficijenti pouzdanosti korištenih skala

| | Broj čestica | M | SD | Cronbach α |
|-----|--------------|------|------|-------------------|
| PPP | 3 | 4.1 | 0.88 | 0.74 |
| DPP | 3 | 3.84 | 0.96 | 0.74 |
| IPP | 3 | 3.0 | 1.09 | 0.68 |
| IPK | 3 | 4.36 | 0.84 | 0.78 |
| E | 3 | 2.61 | 1.13 | 0.80 |
| P | 3 | 3.6 | 1.10 | 0.81 |
| U | 3 | 2.98 | 1.21 | 0.67 |

Percipirana interpersonalna pravednost kolega pokazala se u prosjeku najvišom, zatim slijede proceduralna, distributivna pa interakcijska pravednost profesora. Među dimenzijama radne angažiranosti studenata najvišu prosječnu vrijednost ima dimenzija posvećenosti, dok su udubljenost i energija procijenjene niže.

Relativno se niže vrijednosti koeficijenta interne konzistencije Cronbach α mogu uočiti u subskalama interakcijske pravednosti profesora (IPP) i udubljenosti kao dimenzije angažiranosti (U). Iako se prihvatljiva vrijednost Cronbach α kreće između 0,7 do 0,8 (Field, 2009), zbog malog broja čestica u svakoj subskali te manjeg odstupanja od traženih vrijednosti, ova se vrijednost može smatrati prihvatljivom.

Povezanost demografskih obilježja, dimenzija pravednosti te subskala radne angažiranosti studenata.

U utvrđivanju jesu li spomenuti konstrukti značajno povezani, izračunate su korelacije svih mjerenih varijabli. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2.: Korelacije varijabli demografskih obilježja studenata, percepcija pravednosti te dimenzija angažiranosti

| Spol | God. studija | Mat. prilike | Ak. uspjeh | DPP | PPP | IPP | IPK | E | P | U | |
|---|--------------|--------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|
| Spol | 1 | 0.03 | 0.03 | 0.12** | -0.03 | -0.01 | -0.08 ** | 0.09 ** | 0.03 | 0.08 ** | 0.08 ** |
| Godina studija | 1 | 0.02 | 0.18** | -0.09** | -0.14** | -0.01 | -0.05 | 0.05 | -0.06* | 0.01 | |
| Materijalne prilike obitelji | | 1 | 0.18 | 0.18 ** | 0.08 ** | 0.13 ** | 0.09 ** | 0.18 ** | 0.17 ** | 0.19 ** | |
| Akademski uspjeh u prethodnoj godini | | | 1 | 0.03 | -0.02 | 0.01 | 0.11** | 0.05* | 0.07** | 0.04 | |
| Distributivna pravednost profesora | | | | 1 | 0.50** | 0.45** | 0.26** | 0.21** | 0.30** | 0.17** | |
| Proceduralna pravednost profesora | | | | | 1 | 0.41** | 0.27** | 0.17** | 0.31** | 0.12** | |
| Interakcijska pravednost profesora | | | | | | 1 | 0.24** | 0.29** | 0.29** | 0.18** | |
| Interakcijska pravednost kolega | | | | | | | 1 | 0.12** | 0.22** | 0.10** | |
| Energija | | | | | | | | 1 | 0.54** | 0.62** | |
| Posvećenost | | | | | | | | | 1 | 0.53 ** | |
| Udubljenost | | | | | | | | | | 1 | |

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Kao što je vidljivo u Tablici 2., sve dimenzije pravednosti i angažiranosti značajno su i pozitivno povezane na razini $p < 0.01$. Raspon dobivenih korelacija pojedinih skala (DPP, PPP, IPP, IPK, E, P i U) kreće se od 0.1 do 0.31 (vrlo niska ili niska povezanost). U kategoriju vrlo niskih korelacija (iako značajnih) spada i povezanost udubljenosti i četiri podvrste pravednosti ($r = 0.1$ do 0.18). Nadalje, vrlo niski ili granično niski, ali značajni koeficijenti korelacija dobiveni su i između interakcijske pravednosti kolega i svih dimenzija angažiranosti, pri čemu se korelacije kreću u rasponu od 0.1 do 0.22. Od vrlo niskih povezanosti vrijedno je spomenuti i onu između proceduralne pravednosti profesora i energije ($r = 0.17$), no ona je, kao i u prethodnim slučajevima značajna ($p < 0.01$).

Uvidom u vrijednosti korelacija između dimenzija angažiranosti, valja primijetiti kako su umjereno visoke ($0.53-0.62$, $p < 0.01$), dok su one između dimenzija pravednosti umjerene ($0.24-0.5$, $p < 0.01$), što se može pripisati sličnosti među spomenutim česticama angažiranosti, budući da mjere konstrukte koji su sadržajno vrlo slični. S druge strane, korelacije nisu previsoke, što ukazuje na opravdanost korištenja ovih subskala kao odvojenih konstrukata.

U pogledu demografskih podataka, korelacijske vrijednosti kreću se od -0.14 do 0.19 od kojih je više od polovine značajno na razini $p < 0.01$ i $p < 0.05$. Varijabla spol značajno je povezana ($p < 0.01$) s akademskim uspjehom u prethodnoj akademskoj godini, IPP, IPK, P i U. Akademski uspjeh u prethodnoj godini pokazao se pozitivno povezanim sa interakcijskom pravednošću profesora ($p < 0.01$), energijom ($p < 0.05$) i posvećenosti ($p < 0.01$), te sa svim demografskim varijablama ($p < 0.01$) izuzev materijalnih prilika obitelji, varijable koja se pokazala značajno povezanom sa svim dimenzijama pravednosti i angažiranosti ($p < 0.01$).

4.1. Utvrđivanje prediktora u objašnjenju varijance angažiranosti

Za utvrđivanje doprinosa dimenzija pravednosti (DPP, PPP, IPP, IPK) u predviđanju dimenzija angažiranosti, provedene su tri hijerarhijske regresijske analize. Kao kriterijska varijabla u svakoj od analiza nalazi se jedna dimenzija angažiranosti (*Energija*, *Posvećenost* ili *Udubljenost*). U prvom koraku svake regresijske analize uvrštena su demografska obilježja: spol, materijalne prilike obitelji i godina studija, u drugom koraku akademski uspjeh u prošloj akademskoj godini te u trećem koraku dimenzije percipirane pravednosti (DPP, PPP, IPP, IPK).

4.2. Predviđanje energije kao dimenzije angažiranosti

U prvoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi, čiji se rezultati nalaze u Tablici 3, kriterij je prva dimenzija angažiranosti – *energija*.

Tablica 3.: Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa energijom kao kriterijskom varijablom

| Model | Prediktor | B | SE b | Beta | t | Sig. | |
|----------|------------|-------|------|-------|-------|------|--|
| 1 | Spol | .189 | .200 | .027 | .947 | .344 | |
| | God. stud. | .044 | .066 | .019 | .668 | .504 | R=0.069; R ² =0.005; |
| | Mat. pril. | .285 | .133 | .061 | 2.151 | .032 | F _(3,1250) =1.970, p>0.05 |
| 2 | Spol | .052 | .198 | .007 | .263 | .793 | |
| | God. stud. | -.029 | .066 | -.012 | -.435 | .664 | R=0.187; |
| | Mat. pril. | .277 | .131 | .059 | 2.123 | .034 | R ² =0.035; |
| | Ak. uspjeh | .881 | .141 | .178 | 6.260 | .000 | ² ΔR=0.030; F _(1,1249) =11.320, p<0.01 |
| 3 | Spol | .224 | .191 | .032 | 1.171 | .242 | |
| | God. stud. | .022 | .064 | .010 | .349 | .727 | |
| | Mat. pril. | .271 | .126 | .058 | 2.148 | .032 | |
| | Ak. uspjeh | .611 | .138 | .123 | 4.443 | .000 | |
| | DPP | .079 | .039 | .065 | 1.991 | .047 | |
| | PPP | | | | | | R=0.348; |
| | IPP | .044 | .043 | .033 | 1.015 | .310 | R ² =0.121; |
| | IPK | .264 | .035 | .236 | 7.534 | .000 | ² ΔR=0.086; F _(4,1245) =20.137, p<0.01 |

U prvom koraku regresijske analize prediktori uključuju spol, materijalne prilike obitelji i godinu studija, varijable koje su zajedno objasnile 0.5% varijance kriterija (R²=0.005; F_(3,1250)=1.970, p>.05). Kao značajan prediktor energije pokazala se jedino varijabla materijalne prilike obitelji (β=0.061; p<0.05). Prediktori spol i godina studija nisu pokazali značajan doprinos u objašnjavanju kriterija. U drugom koraku uvedena je varijabla akademski uspjeh u prošloj akademskoj godini, što je objasnilo dodatnih 3.0% varijance kriterija (R²=0.035; F_(1,1249)=11.320, p<.01). Ova je varijabla značajno doprinijela objašnjavanju varijance kriterija (β=0.178, p<0.01).

U trećem koraku uvedene su dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP i IPK), čime je dodatno objašnjeno 8.6% varijance kriterija ($R^2=0.121$; $F_{(4,1245)}=20.137$, $p<0.01$). Od prediktora su se značajnima pokazale varijable interakcijska pravednost profesora ($\beta=0.236$; $p<0.01$) i distributivna pravednost profesora ($\beta=.065$, $p<0.05$).

Sve prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 12.1% varijance kriterija. Iako ovaj postotak objašnjene varijance putem navedenih prediktora nije jako velik, ipak je statistički značajan. Među prediktorskim varijablama najveći doprinos objašnjenju energije kao dimenzije radne angažiranosti studenata imala je varijabla interakcijske pravednosti profesora, a zatim distributivna pravednost profesora, akademski uspjeh u prethodnoj godini i materijalne prilike obitelji.

4.3. Predviđanje *posvećenosti* kao dimenzije angažiranosti

U drugoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterij je druga dimenzija angažiranosti – *posvećenost*. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4.: Rezultati hijerarhijske regresijske analize s posvećenosti kao kriterijskom varijablom

| Model | Prediktor | B | SE b | Beta | t | Sig. | |
|----------|------------|-------|------|-------|--------|------|--|
| 1 | Spol | .526 | .198 | .075 | 2.661 | .008 | |
| | God. stud. | -.191 | .066 | -.081 | -2.896 | .004 | R=0.132; |
| | Mat. pril. | .348 | .132 | .074 | 2.642 | .008 | R ² =0.017; F _(3,1250) =7.357, p<0.01 |
| 2 | Spol | .387 | .196 | .055 | 1.976 | .048 | |
| | God. stud. | -.264 | .066 | -.113 | -4.010 | .000 | R=0.218; |
| | Mat. pril. | .339 | .130 | .072 | 2.614 | .009 | R ² =0.048; |
| | Ak. uspjeh | .877 | .139 | .178 | 6.299 | .000 | $\Delta R^2=0.030$; F _(1,1249) =15.607, p<0.01 |
| 3 | Spol | .507 | .184 | .072 | 2.748 | .006 | |
| | God. stud. | -.154 | .062 | -.065 | -2.471 | .014 | |
| | Mat. pril. | .320 | .122 | .068 | 2.630 | .009 | |
| | Ak. uspjeh | .533 | .132 | .108 | 4.022 | .000 | |
| | DPP | .176 | .038 | .146 | 4.630 | .000 | R=0.423; |
| | PPP | .190 | .042 | .142 | 4.539 | .000 | R ² =0.179; |
| | IPP | .151 | .034 | .135 | 4.445 | .000 | $\Delta R^2=0.131$; |
| | IPK | .102 | .038 | .075 | 2.695 | .007 | F _(4,1245) =20.137, p<0.01 |

Kao što je i ranije navedeno, koraci u regresijskoj analizi isti su za svaku provedenu regresijsku analizu, pri čemu je promijenjena samo kriterijska varijabla, u ovom slučaju *posvećenost* kao dimenzija radne angažiranosti studenata. U prvom koraku prediktori spol, godina studija i materijalne prilike obitelji zajedno su objasnile 1.7% varijance kriterija ($R^2=0.017$; $F_{(3,1250)}=7.357$, $p<0.01$). Svi navedeni prediktori pokazali su se značajnim u objašnjavanju varijance kriterija: spol ($\beta=0.075$; $p<0.01$); godina studija ($\beta=-0.081$, $p<0.01$) i materijalne prilike obitelji ($\beta=0.074$; $p<0.01$). Varijabla godina studija pokazala se kao negativan prediktor posvećenosti, iz čega je moguće zaključiti kako su studenti na višim godinama studija manje posvećeni studiju.

U drugom koraku regresijske analize uvedena je varijabla akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini, koja je objasnila dodatnih 3% varijance kriterija ($R^2=0.048$; $F_{(1,1249)}=15.607$, $p<0.01$). Ovaj se prediktor pokazao značajnim ($\beta=0.178$; $p<0.01$). U trećem su koraku uvedene dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP i IPK), čime je objašnjeno dodatnih

13.1% varijance kriterija ($R^2=0.179$; $F_{(4,1245)}=20.137$, $p<0.01$). Sve dimenzije pravednosti pokazale su se značajnima u objašnjenju varijance kriterija: distributivna pravednost profesora ($\beta=0.146$; $p<0.01$); proceduralna pravednost profesora ($\beta=0.142$; $p<0.01$), interakcijska pravednost profesora ($\beta=0.135$; $p<0.01$) i interakcijska pravednost kolega ($\beta=0.075$; $p<0.01$).

Količina sveukupne objašnjene varijance kriterija je 17,9%, što predstavlja značajan doprinos u predviđanju posvećenosti kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

4.4. Predviđanje *udubljenosti* kao dimenzije angažiranosti

U trećoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterij je treća dimenzija angažiranosti – *udubljenost*, a rezultati se nalaze u Tablici 5.

Tablica 5.: Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa *udubljenosti* kao kriterijskom varijablom

| Model | Prediktor | B | SE b | Beta | t | Sig. | |
|-------|------------|-------|------|-------|--------|------|---------------------------------------|
| 1 | Spol | .592 | .196 | .085 | 3.018 | .003 | |
| | God. stud. | -.057 | .065 | -.025 | -.876 | .381 | R=0.100 R ² =0.010; |
| | Mat. pril. | .223 | .131 | .048 | 1.711 | .087 | F _(3,1249) =4.191, p<0.01 |
| 2 | Spol | .433 | .194 | .062 | 2.236 | .026 | |
| | God. stud. | -.134 | .065 | -.058 | -2.059 | .040 | R=0.214; R ² =0.046; |
| | Mat. pril. | .205 | .128 | .044 | 1.597 | .110 | $\Delta R^2=0.036$; |
| | Ak. uspjeh | .960 | .140 | .194 | 6.866 | .000 | F _(1,1248) =15.044, p<0.01 |
| 3 | Spol | .544 | .193 | .078 | 2.821 | .005 | |
| | God. stud. | -.092 | .065 | -.040 | -1.415 | .157 | |
| | Mat. pril. | .203 | .127 | .044 | 1.599 | .110 | |
| | Ak. uspjeh | .772 | .140 | .156 | 5.504 | .000 | |
| | DPP | .085 | .040 | .071 | 2.143 | .032 | R=0.288; |
| | PPP | .046 | .043 | .035 | 1.051 | .294 | R ² =0.083; |
| | IPP | .139 | .035 | .126 | 3.933 | .000 | $\Delta R^2=0.037$; |
| | IPK | .019 | .039 | .014 | .483 | .629 | F _(4,1244) =14.037, p<0.01 |

Kao i u prethodne dvije regresijske analize, u prvom su koraku uvedene varijable spol, materijalne prilike obitelji i godina studiranja. Navedene varijable objasnile su ukupno značajnih 1% kriterijske varijable ($R^2=0.010$; $F_{(3,1249)}=4.191$, $p<.01$). Od pojedinačnih prediktora uključenih u ovaj korak analize, značajnost je pokazala samo varijabla spol ($\beta= 0.085$; $p<0.01$).

U drugom je koraku dodana varijabla akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini koja je objasnila dodatnih 3.6% varijance kriterija ($R^2=0.046$; $F_{(1,1248)}=15.044$, $p<0.01$). Ova varijabla pokazala se značajnom u objašnjavanju varijance kriterija ($\beta=0.194$; $p<0.01$). U trećem su koraku uvedene dimenzije pravednosti kao prediktori (DPP, PPP, IPP i IPK), koji su zajedno objasnili dodatnih 3.7% varijance kriterija ($R^2=0.083$; $F_{(4,1244)}=14.037$, $p<0.01$). Od navedenih dimenzija pravednosti, značajnost u objašnjenju varijance kriterija pokazale su distributivna pravednost profesora ($\beta=0.071$; $p<0.05$) i interakcijska pravednost profesora ($\beta=0.126$; $p<0.01$), dok ostale dimenzije nisu značajni prediktori.

Ovom je regresijskom analizom objašnjeno ukupno 8.3% varijance udubljenosti kao dimenzije radne angažiranosti studenata. Iako ovaj postotak nije visok, cilj ovog istraživanja nije bio utvrditi efikasne prediktore dimenzija radne angažiranosti studenata, već istražiti ove varijable kako bi se dobio uvid u njihovu povezanost, te potaknuti istraživanja ovakvog tipa u budućnosti.

5. RASPRAVA

Svrha ovog istraživanja bila je ispitati odnos demografskih obilježja (spol, godina studija, materijalne prilike obitelji), akademskog uspjeha u prethodnoj akademskoj godini, percipirane pravednosti (distributivna pravednost profesora, proceduralna pravednost profesora, interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega) i radne angažiranosti studenata (energija, posvećenost i udubljenost) te ispitati u kojoj mjeri percipirana pravednost doprinosi objašnjenju varijance dimenzija radne angažiranosti studenata (energija, posvećenost i udubljenost). S obzirom na ove probleme, postavljene su i hipoteze. Prema prvoj hipotezi očekivana je pozitivna i značajna povezanost između dimenzija percipirane pravednosti (DPP, PPP, IPP i IPK) i dimenzija radne angažiranosti studenata (E, P i U) te *nije* očekivana pozitivna i značajna povezanost demografskih varijabli i percipirane pravednosti profesora, te demografskih varijabli i dimenzija radne angažiranosti studenata. Prema drugoj hipotezi očekivalo se da će proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora te interakcijska pravednost kolega biti značajni prediktori u predviđanju dimenzija radne angažiranosti studenata (E, P i U). Budući da postoji vrlo malo istraživanja na ovu temu, posebice u obrazovnom kontekstu, ovim se radom željelo doprinijeti razvoju istraživanja koja proučavaju odnos navedenih konstrukata.

5.1. Odnos percipirane pravednosti profesora i kolega i radne angažiranosti studenata

Kao što je i ranije navedeno, jedna od hipoteza ovog istraživanja pretpostavlja da postoji pozitivna i značajna povezanost demografskih obilježja, akademskog uspjeha, percipirane pravednosti profesora i kolega (DPP, PPP, IPP i IPK) i dimenzija radne angažiranosti studenata (E, P i U).

Dobiveni rezultati (Tablica 2) ukazuju na to da su sve dimenzije percipirane pravednosti i radne angažiranosti studenata pozitivno i značajno povezane na razini $p < 0,01$, s vrlo niskim ili niskim koeficijentima korelacija. Vrlo niski ili niski i značajni korelacijski koeficijenti dobiveni su i između varijabli pravednosti i udubljenosti kao dimenzije radne angažiranosti studenata ($p < 0,01$), kao i između interakcijske pravednosti kolega i svih dimenzija angažiranosti studenata ($p < 0,01$) te proceduralne pravednosti profesora i dimenzija radne angažiranosti energija i udubljenost ($p < 0,01$). Na temelju ovih rezultata moguće je

zaključiti kako postoji pozitivna i značajna povezanost dimenzija percipirane pravednosti profesora i kolega te dimenzija radne angažiranosti studenata. Stoga se u potpunosti može prihvatiti hipoteza **H1a**. Ovi su rezultati slični onima u ranije prikazanim istraživanjima, a koja potvrđuju pozitivnu povezanost navedenih konstrukata (Agarwal, 2013; Biswas i sur., 2013; Hassan i sur., 2010; Saks, 2006; Strom i sur., 2014; Berti i sur., 2010).

Hipoteza **H1b** formulirana je kao nul-hipoteza, odnosno pretpostavljeno je dane postoji značajna povezanost između varijabli percipirane pravednosti profesora i kolega i demografskih varijabli (spola, godine studija, materijalnih prilika obitelji) te prosjeka ocjena u prethodnoj akademskoj godini. Rezultati u Tablici 2. pokazuju raspon od negativnih i vrlo niskih do pozitivnih i vrlo niskih korelacijskih koeficijenata. Pri tome varijabla *spol* ima značajnu vrlo nisku i negativnu povezanost s interakcijskom pravednošću profesora ($p < 0,01$), zatim pozitivnu i vrlo nisku povezanost s interakcijskom pravednošću kolega ($p < 0,01$) te značajnu, pozitivnu i vrlo nisku povezanost s dimenzijama angažiranosti posvećenost i udubljenost ($p < 0,01$). Varijabla *godina studija* vrlo je nisko i negativno povezana s varijablama distributivna pravednost profesora i proceduralna pravednost profesora na razini $p < 0,01$ te je dobivena negativna i vrlo niska povezanost s varijablom posvećenost ($p < 0,05$). Varijabla *akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini* ima pozitivnu i vrlo nisku povezanost s dimenzijama interakcijska pravednost profesora ($p < 0,01$), posvećenost ($p < 0,01$) i energija ($p < 0,05$). Varijabla *materijalne prilike u obitelji* pokazuje vrlo nisku, značajnu i pozitivnu povezanost sa svim dimenzijama pravednosti i angažiranosti na razini $p < 0,01$. Iz navedenoga je vidljivo kako su sve spomenute varijable demografskih obilježja i akademski uspjeh povezane s barem jednom dimenzijom percipirane pravednosti profesora i kolega te se stoga hipoteza **H1b** samo djelomično može prihvatiti.

Hipoteza **H1c** također pretpostavlja da ne postoji značajna povezanost između varijabli energije, posvećenosti i udubljenosti kao dimenzija radne angažiranosti studenata i demografskih obilježja (spola, dobi, godine studija, materijalnih prilika u obitelji) te prosjeka ocjena u prethodnoj akademskoj godini. Rezultati u Tablici 2. upućuju na sljedeće značajne povezanosti: *energija* je značajno, pozitivno i vrlo nisko povezana s varijablom akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini ($p < 0,01$) te s materijalnim prilikama obitelji ($p < 0,05$); *posvećenost* je značajno ($p < 0,01$) i vrlo nisko povezana s varijablama spol, akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini i materijalnim prilikama u obitelji, dok je značajno i negativno povezana sa varijablom godina studija ($p < 0,05$); varijabla *udubljenost* je značajno, vrlo nisko i pozitivno povezana s varijablama spol i akademski uspjeh u prethodnoj

akademskoj godini ($p < 0,01$). Iz prethodno navedenog možemo zaključiti kako je svaka dimenzija radne angažiranosti povezana s nekim demografskim obilježjem i akademskim uspjehom te se stoga hipoteza *H1c* može samo djelomično prihvatiti. Budući da se dosadašnja istraživanja nisu bavila ovom tematikom ili su provedena isključivo u organizacijskom kontekstu, ne postoji puno literature s kojima je moguće uspoređivati navedene nalaze.

5.2. Predviđanje radne angažiranosti studenata

Drugi je problem ovog rada bio ispitati u kojoj mjeri dimenzije proceduralne, distributivne i interakcijske pravednosti profesora, interakcijske pravednosti kolega, akademski uspjeh i demografska obilježja doprinose objašnjenju varijance dimenzije radne angažiranosti studenata.

Kao što je i ranije navedeno, provedene su tri hijerarhijske regresijske analize u kojima su u prvom koraku uvrštene varijable demografskih obilježja: spol, materijalne prilike obitelji i godina studija; u drugom koraku akademski uspjeh u prošloj akademskoj godini; a u trećem koraku dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP, IPK). U prvoj je regresijskoj analizi kriterijska varijabla bila *energija*, u drugoj *posvećenost*, a u trećoj *udubljenost* kao dimenzija radne angažiranosti studenata.

5.2.1. Predviđanje *energije* kao dimenzije radne angažiranosti studenata

Prema hipotezi *H2a* očekivalo se da će proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega biti značajni i pozitivni prediktori energije kao dimenzije radne angažiranosti studenata. Rezultati prikazani u Tablici 3. pokazuju kako su prediktori demografska obilježja (spol, godina studija i materijalne prilike u obitelji), akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini i dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP i IPK) zajedno objasnile 12.1% varijance kriterija. Iako ovaj postotak nije visok, ipak je statistički značajan i ima istraživačku vrijednost za buduća istraživanja.

U prvom je koraku značajan prediktor materijalne prilike u obitelji (objašnjeno 0.5% varijance kriterija); u drugom koraku akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini (objašnjeno dodatnih 3% varijance kriterija). Što se tiče varijabli pravednosti u trećem koraku, značajnu moć predviđanja pokazale su varijable interakcijska pravednost profesora i

distributivna pravednost profesora (objašnjeno dodatnih 8.6% varijance kriterija). Proceduralna pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega nisu se pokazali kao značajni prediktori, što nije u skladu s očekivanjima s obzirom da postoji značajna povezanost svih dimenzija pravednosti i *energije* kao dimenzije radne angažiranosti studenata ($p < 0.01$). Navedeni rezultati potvrđuju nalaze koje su u organizacijskom kontekstu dobili Ghosh, Rai i Sinha (2014). Ovi autori navode da su distributivna i interakcijska pravednost bolji prediktori radne angažiranosti od proceduralne pravednosti. Ovi rezultati djelomično potvrđuju i nalaze istraživanja kojega su, također u organizacijskom kontekstu proveli Hassan i Jubari (2010). Oni navode kako je samo interakcijska pravednost povezana s radnom angažiranosti. Mišljenje je autora ovog rada kako još uvijek ne postoji dovoljan broj radova na ovu temu u obrazovnom kontekstu kako bi se dobiveni nalazi mogli kvalitetno uspoređivati te da postoji velika potreba za daljnjim istraživanjima ovoga tipa. Ako se sve navedeno uzme u obzir, može se zaključiti da je hipoteza **H2a** djelomično potvrđena.

Iz ranije navedenog moglo bi se zaključiti kako materijalno imućniji studenti i studenti s višim ocjenama imaju više *energije* u vlastitom angažmanu na studiju. U pogledu pravednosti, oni studenti koji interakcije s profesorima doživljavaju pravednima te oni koji raspodjelu ocjena smatraju pravednom također pokazuju više *energije* u svom akademskom angažmanu. Ovaj nalaz bi mogli pojasniti Adamsovom teorijom prema kojoj pojedinci određuju pravednost procjenom vlastitog omjera ulaganja i ishoda prema istom omjeru referentne osobe. Ukoliko postoji doživljaj pravednosti, logično je za pretpostaviti kako će student/ica biti spremniji uložiti više energije jer će se to na kraju i isplatiti, odnosno, postoji velika vjerojatnost da će ishod biti adekvatan uloženoj energiji (princip pravičnosti). Ukoliko studenti imaju doživljaj pravednosti, više će energije pokazivati u angažmanu na studiju, što će potaknuti i druge studente da učine isto (teorija socijalne razmjene) (Bandura, 1977; prema Holtz & Harold, 2010).

5.2.2. Predviđanje *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata

U hipotezi **H2b** navedeno je kako se očekuje da će proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega biti značajni i pozitivni prediktori *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

Kao što je vidljivo iz Tablice 4, u predviđanju dimenzije posvećenosti demografske varijable iz prvog koraka zajedno su objasnile 1.7% varijance kriterija. Značajnim prediktorima ove faze analize pokazali su se spol, godina studija i materijalne prilike u obitelji, odnosno sve uključene varijable. U drugom je koraku varijabla akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini dodatno objasnila 3% varijance kriterija i pokazala se značajnom kao samostalan prediktor. U trećem koraku uvedene su dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP i IPK), čime je objašnjeno dodatnih 13.1% varijance kriterija. Sve navedene dimenzije pravednosti pokazale su se značajnima u predviđanju *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti. Navedene varijable zajedno su objasnile 17.9% varijance kriterija. Budući da su se svi prediktori pokazali značajnima u predviđanju posvećenosti kao dimenzije radne angažiranosti studenata, u potpunosti je prihvaćena hipoteza **H2b**.

Iz prethodno navedenoga moguće je zaključiti kako su studenti na nižim godinama studija i imućniji studenti posvećeniji u svom akademskom angažmanu. Također, ispitanici ženskog spola pokazali su veći stupanj posvećenosti u akademskom angažmanu u odnosu na muške ispitanike. Konačno, oni studenti koji doživljavaju veći stupanj pravednosti od strane profesora i kolega posvećeniji su od onih koji ne doživljavaju pravedan tretman. Ovaj je nalaz moguće objasniti i teorijom socijalne razmjene (Bandura, 1977; prema Holtz & Harold, 2010), prema kojoj ljudi oblikuju svoje ponašanja prema ponašanjima koja opažaju u okolini. Ukoliko studenti doživljavaju da se posvećenost pravedno nagrađuje, više je vjerojatno da će se i uključivati u takvu vrstu ponašanja.

5.2.3. Predviđanje *udubljenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata

Prema hipotezi **H2c** očekuje se da će proceduralna, distributivna i interakcijska pravednost profesora i interakcijska pravednost kolega biti značajni i pozitivni prediktori *udubljenosti* kao dimenzije radne angažiranosti studenata.

U Tablici 5. vidljivo je kako su u trećoj regresijskoj analizi demografske varijable (spol, godina studija i materijalne prilike obitelji) objasnile ukupno 1% varijance kriterija. Značajnim prediktorima pokazali su se spol i godina studija. U drugom koraku uvedena je varijabla akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini koja je objasnila dodatnih 3.6% varijance kriterija. U trećem su koraku uvedene sve dimenzije pravednosti (DPP, PPP, IPP, i IPK) koje su objasnile dodatnih 3.7% varijance kriterija. Od navedenih dimenzija pravednosti

značajnim prediktorima pokazale su se distributivna i interakcijska pravednost profesora. Ukupan doprinos u objašnjenju kriterija je 8.3%, što nije velik postotak, no vrijednosti su statistički značajne. Jedan od mogućih razloga za ovako niski postotak možda leži u činjenici da je vrijednost Cronbach $\alpha = 0,67$, što je malo ispod prihvatljive vrijednosti i upućuje na manju unutarnju konzistenciju skale udubljenosti. Ovaj rezultat potkrepljuje nalaze Ghosh i sur. (2014) prema kojima distributivna i interakcijska pravednost imaju veću prediktivnu moć od proceduralne pravednosti. Budući da su se samo neki prediktori pokazali značajnima u objašnjavanju varijance kriterija, hipoteza **H2c** je djelomično prihvaćena.

Ukratko, studenti na nižim godinama studija više su udubljeni u studij od onih na višim godinama studija. Također, ispitanice su pokazale višu udubljenost od ispitanika. Nadalje, oni studenti koji procedure korištene u ocjenjivanju doživljavaju pravednima te oni koji svoje odnose s profesorima doživljavaju punim poštovanjem, više su udubljeni u studij od onih koji nemaju takav doživljaj proceduralne i interakcijske pravednosti profesora. Ovaj se zaključak doima smislenim zbog toga što udubljenost u studij ima svrhu ako student vjeruje da će ovakav oblik angažmana biti adekvatno nagrađen (teorija socijalne razmjene). Također, zbog želje da sa svojim profesorima održi dobar odnos, smisleno je da će student pokazivati veću udubljenost kako bi u tome uspio.

5.3. OGRANIČENJA I NEDOSTACI ISTRAŽIVANJA

Iako postoji određeni broj radova koja su se bavila ovom temom u organizacijskom kontekstu (Agarwal, 2013; Biswas i sur., 2013; Hassan i sur., 2010; Saks, 2006; Strom i sur., 2014; Berti i sur., 2010), ne postoji puno radova s kojima se dobiveni nalazi mogu usporediti te su stoga potrebna naredna istraživanja kako bi se ovi rezultati potvrdili. Ovo je istraživanje među prvima koje se bavi povezanošću konstrukata pravednosti i angažiranosti u obrazovnom kontekstu, te je namjera ukazati na potrebu istraživanja istog kako bi unaprijedili školski/akademski sustav, te po potrebi ova znanja implementirali putem radionica ili predavanja s ciljem poticanja veće angažiranosti učenika/studenata i osvješćivanja profesora o važnosti uloge koju pravednost ima u sustavu obrazovanja.

Ovo je istraživanje imalo i neka ograničenja. Prvo se odnosi na to da se radi o skalama samo-procjena i, iako je sudionicima osigurana anonimnost, moguće je da se neki ispitanici nisu osjećali dovoljno opuštenima da iskreno iskažu vlastita mišljenja. Također, moguće je da

su neki ispitanici davali društveno prihvatljive odgovore, nasumično zaokruživali odgovore zbog nedostatka volje za ispunjavanjem ili zbog dužine upitnika. Nadalje, budući da se radi o korelacijskom istraživanju, nije moguće zaključivati o uzročno-posljedičnim odnosima mjerenih konstrukata. Provođenje istraživanja s eksperimentalnim nacrtom svakako bi se dobilo na istraživačkoj vrijednosti. Primjerice, moguće je osmisлити istraživanje s dvije eksperimentalne i jednom kontrolnom skupinom, gdje bi sudionici bili dovedeni u situaciju pravednosti, nepravednosti i neutralnu situaciju, te mjeriti angažiranost sudionika na nekom zadatku. Na taj bi se način moglo provjeriti uzročno-posljedične veze između pravednosti i angažiranosti u obrazovnom kontekstu. Važno je i napomenuti da su se korišteni mjerni instrumenti po prvi puta koristili na hrvatskom jeziku, te da je potrebna dodatna validacija korištenih upitnika kako bi se provjerila njihova valjanost. Važno je uzeti u obzir i činjenicu da je uzorak na kojem je vršena analiza velik, te da vjerojatno ne bi dobili ovakve rezultate na malom uzorku u pogledu povezanosti demografskih obilježja s drugim mjerenim konstruktima. Stoga bi bilo poželjno ove nalaze potvrditi daljnjim istraživanjima i biti oprezan pri generalizaciji rezultata dobivenih ovim radom. Također, moguće je uključivanje učenika osnovnih i srednjih škola u slična istraživanja kako bi se utvrdilo postoji li razlika u doživljavanju pravednosti i radnoj angažiranosti s obzirom na stupanj obrazovanja. Studenti su ipak ograničena i nereprezentativna skupina ispitanika i pitanje je mogu li se zaključci izvedeni ovim istraživanjem generalizirati i na druge dobne skupine, te predlažem da se buduća istraživanja usmjere i na ovaj aspekt.

6. ZAKLJUČAK

Ovo je istraživanje pokazalo da je percipirana pravednost profesora (distributivna, proceduralna i interakcijska) te interpersonalna pravednost kolega značajno povezana s dimenzijama radne angažiranosti studenata (energija, posvećenost i udubljenost), s nekim demografskim obilježjima studenata i njihovim akademskim uspjehom te da je radna angažiranost studenata također značajno povezana s nekim demografskim obilježjima i akademskim uspjehom studenata.

U predviđanju dimenzija radne angažiranosti studenata putem demografskih varijabli, akademskog uspjeha i dimenzija pravednosti, rezultati upućuju na sljedeće zaključke: a) u predviđanju *energije* kao dimenzije radne angažiranosti, kao značajni prediktori pokazale su se varijable materijalne prilike u obitelji i akademski uspjeh u prošloj akademskoj godini, no najbolji prediktor je bila interakcijska pravednost profesora; b) u predikciji *posvećenosti* kao dimenzije radne angažiranosti, od demografskih varijabli značajni su prediktori spol, godina studija i materijalne prilike u obitelji, zatim akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini, a od dimenzija pravednosti kao najbolji prediktori pokazali su se redom interakcijska pravednost kolega, distributivna pravednost profesora, proceduralna pravednost profesora i interakcijska pravednost profesora; c) u predviđanju *udubljenosti* kao dimenzije radne angažiranosti značajnim su se prediktorima pokazale varijable spol, godina studija, akademski uspjeh u prethodnoj akademskoj godini, a od dimenzija pravednosti značajan prediktor bila je interakcijska, a zatim i distributivna pravednost profesora.

7. LITERATURA

- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. New York: Academic Press.
- Agarwal, U. A. (2013). Linking justice, trust and innovative work behavior to work engagement. *Personnel Review*, 43(1), 41-73.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Aquino, K., Galperin, B. L., & Bennett, R. J. (2004). Social status and aggressiveness as moderators of the relationship between interactional justice and workplace deviance. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1001-1029.
- Baker, A. J. L., & Verrocchio, M. C. (2013). Italian college student-reported exposure to parental alienation; Correlates with well-being. *Journal of Divorce and Remarriage*, 54(8), 609-628.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Berry, C. M., Ones, D. S. & Sackett, P. R. (2007). Interpersonal Deviance, Organizational Deviance, and Their Common Correlates: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 410-424.
- Berti, C., Molinari, L., Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*; 13; 541-556.
- Beugre, C. D., & Baron, R. A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339.
- Biswas, S., Varma, A., & Ramaswami, A., (2013.). Justice, Social Exchange, and Employee Engagement. *International Journal of Human Resource Management*, 24(8), 1570-1587.

- Brockner, J., Konovsky, M., Cooper-Schneider, R., Folger, R., Martin, C., & Bies, R. J. (1994). Interactive effects of procedural justice and outcome negativity on victims and survivors of job loss. *Academy of Management Journal*, 37, 397-409.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: The interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120, 189-208.
- 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.
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53(3); 253-273.
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004b). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52, 98-114.
- 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. & Kingsley Westerman, 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. & Houser, M. L. (2014). Toward a Further Understanding of Students' Emotional Responses to Classroom Injustice, *Communication Education*, 63(1), 41-62.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 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. & Yee Ng, K. (2001). Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*; 86(3), 425-445.

- Colquitt, J. A. & Jackson, C. L. (2006). Justice in Teams: The Context Sensitivity of Justice Rules Across Individual and Team Contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 868-899.
- Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Cooper, P., Stewart, L. P., & Gudykunst, W. B., (1982). Relationship with instructor and other variables influencing student evaluations of instruction. *Communication Quarterly*, 30, 308-315.
- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. London: Wiley.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 164-209.
- Dalal, R. S. (2005). A Meta-Analysis of the Relationship Between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255.
- Dar, Y., Erhard, R., & Resh, N. (1998). Perceiving social cleavages and inequalities: The case of Israel adolescents. *Youth and Society*, 30, 32-84.
- Di Battista, S., Pivetti, M. & 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.
- Davison, H. K., Mishra, V., Bing, M. N. & 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.
- Duplaga, E. A. & Astani, M. (2010). An Exploratory Study of Student Perceptions of Which Classroom Policies Are Fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1). 9-33.
- Erdogan, B. (2002). Antecedents and consequences of justice perceptions in performance appraisals. *Human Resource Management Review*, 12, 555-578.

- Fassina, N. E., Jones, D. A., & Uggerslev, K. L. (2008). Meta-analytic tests of relationships between organizational justice and citizenship behavior: testing agent-system and shared-variance models. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 805-828.
- Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-143.
- Finn, J. D., & Rock, D., A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Folger, R. (1977). Distributive and procedural justice: Combined impact of „voice“ and improvement on experienced inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 108-119.
- Folger, R. (1986). *Rethinking equity theory: A referent cognitions model*. New York: Plenum Press.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Ghosh, P., Rai, A., & Sinha, A. (2014). Organizational justice and employee engagement: Exploring the linkage in public sector banks in India. *Personnel Review*, 43(4), 628-652.
- Gilliland, S. W., & Paddock, L. (2005). *Organizational justice across human resource management decisions*. New York: Wiley.
- Gouldner, A., W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Greenberg, J. (1987). Reactions to procedural injustice in payment distributions: Do the means justify the ends? *Journal of Applied Psychology*, 72, 55-61.
- Greenberg, J. (1990a). Employee Theft as a Reaction to Underpayment Inequity: The Hidden Costs of Pay Cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 561-568.
- Greenberg, J. (1993b). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational and Human Decision Processes*, 54, 81-103.
- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a work site-smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, 79, 288-297.

- Greenberg, J., & Alge, B. J. (1998). *Aggressive reactions to workplace injustice*. Greenwich, CT: JAI.
- Hassan, A., & Al Jubari, I. H. A. (2010). Organisational justice and employee work engagement: LMX as mediator. *Journal of International Business and Entrepreneurship Development*, 5(2), 167-178.
- Herscovis, M. S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K. A., Dupre, K. E., Inness, M., LeBlanc, M. M., & Sivanathan, N. (2007). Predicting Workplace Aggression: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 228-238.
- Holtz, B. C. & Harold, C. M. (2010). Interpersonal Justice and Deviance: The Moderating Effects of Interpersonal Justice Values and Justice Orientation. *Journal of Management*, 39(2), 339-365.
- Horan, S. M., Chory, R. M., Goodboy, A. K. (2010). Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474.
- Jakopec, A., Sušanj, Z. (2014). Provjera dimenzionalnosti konstrukta pravednosti u organizacijskom kontekstu. *Psihologijske teme*, 23, 2 305-325.
- Jakopec, A., Margaretić, A., Sušanj, 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.
- Judge, T. A., Scott, B. A., & Ilies, R. (2006). Hostility, Job Attitudes, and Workplace Deviance: Test of a Multilevel Model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 126-138.
- Kabanoff, B. (1991). Equity, equality, power, and conflict. *Academy of Management Review*, 16, 416-441.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kulik, C. T., & Ambrose, M., L. (1992). Personal and situational determinants of personal choice. *Academy of Management Review*, 17, 212-237.
- Leventhal, G. S. (1980). *What should be done with equity theory?* New York: Plenum.

- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738-748.
- McFarlin D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35, 626-637.
- Mitchell, M. S. & Ambrose, M. L. (2007). Abusive Supervision and Workplace Deviance and the Moderating Effects of Negative Reciprocity Beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1159-1168.
- Moorman, R. H., Blakely, G. L., & Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41(3), 351-357.
- Nelson, N., Shechter, D. & Ben-Ari, R. (2014). Procedural Justice nad Conflict Management at School. *Negotiation Journal*, 30(4), 393-419.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, 24, 391-419.
- Ozer, N. & Demirtas, H. (2010). Students' Perceptions Regarding the Fairness of Learning Environment in Faculty of Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22, 207-215.
- Price, J. L., & Mueller, C., W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Marshfield, MA: Pitman.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Rupp, D. E., & Cropanzano, R. (2002). The mediating effects of social exchange relationships in predicting workplace outcomes from multifoci organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 925-946.

- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Schweiger, D. M., Ivancevich, J. M., & Power, R. R. (1987). Executive actions for managing human resources before and after acquisition. *Academy of Management Executive*, 1, 127-138.
- Shapiro, D. L., Buttner, E. H., & Barry, B. (1994). Explanations: What factors enhance their perceived adequacy? *Organizational Behavior and Human Decision Processing*, 58, 346-368.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Shaw, J. C., Wild, E., & Colquitt, J. A. (2003). To justify or excuse? A meta-analytic review of the effects of explanations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 444-458.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434-443.
- Skarlicki, D. P., Barclay, L. J. & Pugh, S. D. (2008). When explanations for layoffs are not enough: Employer's integrity as a moderator of the relationship between informational justice and retaliation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 123-146.
- Smith, H. J., Tyler, T. R., Huo, J. Y., Ortiz, D. J., & Lind, E. A. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 470-493.
- Strom, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2014). Work Engagement: The Roles of Organizational Justice and Leadership Style in Predicting Engagement Among Employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 71-82.
- Sweeney, P. D., & McFarlin, D. B. (1997). Process and outcome: Gender differences in the assessment of justice. *Journal of Organizational Behavior*, 18(1), 83-98.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133, 263-271.
- Tyler, T. R. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 642-655.
- Tyler, T. R. (1989). The Psychology of Procedural Justice: A Test of the Group-Value Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 830-838.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. New York: Academic Press.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior. *Personality and Social Psychology*, 7(4), 349-361.
- Uludag, O. (2014). Fair and Square: How does Perceptions of Fairness is Associated to Aggression?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 504-508.
- Young, L. E., Horan, S. M. & Frisby, B. N. (2013). Fair and Square? An Examination of Classroom Justice and Relational Teaching Messages. *Communication Education*, 62(4), 333-351.
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, 24, 1765-1776.