

UTJECAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE NA AKADEMSKI USPJEH PREDDIPLOMSKE RAZINE SVEUČILIŠTA U SPLITU

Buzov, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of economics Split / Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:124:243199>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-12**

Repository / Repozitorij:

[REFST - Repository of Economics faculty in Split](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
EKONOMSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**UTJECAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE NA AKADEMSKI
USPJEH PREDDIPLOMSKE RAZINE SVEUČILIŠTA U SPLITU**

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Željko Mateljak

Studentica:

Monika Buzov

Broj indeksa: 2212090

Split, rujan 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, MONIKA BUZOV,
(ime i prezime)

izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je navedeni rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu, što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio navedenog rada nije napisan na nedozvoljeni način te da nijedan dio rada ne krši autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Split, 2023 godine

Vlastoručni potpis : Monika Buzov

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Definicija problema	1
1.2. Cilj rada	2
1.3. Metode rada.....	3
1.4. Struktura rada	4
2. PREGLED LITERATURE	6
2.1. Emocionalna inteligencija.....	6
2.1.1. Uvodno o ljudskim osjećajima i emocijama	6
2.1.2. Inteligencija vs emocionalna inteligencija	7
2.1.3. Modeli i instrumenti procjene emocionalne inteligencije	7
2.1.4. Emocionalna inteligencija u kontekstu različitih područja	10
2.2. Emocionalna inteligencija u akademskoj okolini	12
2.2.1. Važnost emocionalne inteligencije u akademskoj okolini	12
2.2.2. Definiranje i mjerenje akademskog uspjeha.....	13
2.2.3. Faktori akademskog uspjeha.....	15
2.2.3.1. Tradicionalni faktori akademskog uspjeha.....	15
2.2.3.2. Novi faktori akademskog uspjeha.....	18
2.2.4. Emocionalna inteligencija kao faktor ekonomskog uspjeha	19
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	23
3.1. Metodološki aspekti istraživanja	23
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	25
4.1. Rezultati provedenog anketnog istraživanja	25
4.1.1. Socio-demografske karakteristike ispitanika	25
4.1.2. Ispitanici prema prosječnoj ocjeni na prijediplomskom studiju	27

4.1.3. Ispitanici prema razini emocionalne inteligencije	28
4.2. Testiranje istraživačkih hipoteza	32
4.2.1. Procjena vlastitih emocija i akademski uspjeh.....	34
4.2.2. Procjena tuđih emocija i akademski uspjeh.....	37
4.2.3. Upotreba emocija i akademski uspjeh.....	39
4.2.4. Upravljanje emocijama i akademski uspjeh.....	40
5. RASPRAVA	42
6. ZAKLJUČAK.....	43
LITERATURA.....	45
SAŽETAK.....	51
SUMMARY	52
POPIS TABLICA.....	53
POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA	54
ANKETNI UPITNIK	55

1. UVOD

1.1. Definicija problema

Pojam **emocionalne inteligencije** relativno je nov pojam s prvim istraživanjima koji datiraju iz 90-ih godina prošlog stoljeća (Takšić i sur., 2006). Riječ je o konstrukt skovanom od pojmova „emocija“ i inteligencija“, a što je ujedno i glavni razlog zbog kojeg se konstrukt emocionalne inteligencije dugo vremena smatrao spornim i bio zanemaren u znanstvenim krugovima. Naime, ranije se na emocije gledalo isključivo kao na nešto negativno, nešto što onemogućuje racionalno razmišljanje i otežava rad (Ilić, 2008). Samim tim činilo se kako pojam „emocija“ ne može biti uparen s pojmom „inteligencija“.

Znanstvenici koji su promijenili ovaj stav bili su Petar Salovey i John D. Mayer koji su među prvima pružili definiciju pojma emocionalne inteligencije na temelju dugogodišnjeg iscrpnog istraživanja ljudskih emocija i inteligencije (Salovey i Mayer, 1990). Prvotna definicija doživjela je nekoliko izmjena, a u svojoj najnovijoj i najpreciznijoj definiciji emocionalne inteligencije do sada, autori su emocionalnu inteligenciju definirali kao niz emocionalnih sposobnosti koje uključuju: 1) sposobnost točnog opažanja, procjene i izražavanja emocija; 2) sposobnost rasuđivanja uz pomoć emocija; 3) sposobnost razumijevanja tuđih emocija; te 4) sposobnost upravljanja emocijama u svrhu promicanja emocionalnog i intelektualnog rasta (Salovey i Mayer, 1997, u Mayer, 2004).

Nakon pionira ovog područja pojavili su se i drugi autori koji su nudili svoje definicije i modele emocionalne inteligencije te, za potrebe istraživanja, nužne testove za procjenu emocionalne inteligencije. Kako to obično biva, novija istraživanja iz ovog područja odmakla su se od pokušaja pojmovnog određenja samog pojma prema područjima njegove primjene. Postojeća empirijska istraživanja tako ukazuju na to kako je konstrukt emocionalne inteligencije od iznimne važnosti za kliničku, radnu i akademsku okolinu (Takšić i sur., 2006., Jorfi i sur., 2010., Yahaya i sur., 2012.). U fokusu ovog rada je akademska okolina unutar koje se najveći naglasak stavlja na **akademski uspjeh** koji osim postignuća tijekom studija (ocjene, razina usvojenog znanja i vještina) obuhvaća i postignuća ostvarena nakon studija (karijerni uspjeh) (York i sur., 2015).

Do sada je jako velik broj autora pokušao istražiti i razumjeti faktore akademskog uspjeha (Tinto, 1975; Betts i Morell, 1999; Tinto, 2001; Pritchard i Wilson, 2003; Parker i sur., 2004; Rohde i Thompson, 2007; Cyrenne i Chan, 2012; Pozo-Burgos i sur., 2022). Ranija istraživanja na ovu temu bila su bazirana na utjecaj

socio-demografskih faktora poput spola, dobi, bračnog i radnog statusa te financijskih prilika, *faktora dosadašnjeg akademskog uspjeha* (npr. ocjene iz srednje škole) te *osobnih faktora* među kojima su se kao najvažnije pokazale različite kognitivne sposobnosti studenata (Tinto, 1975; Betts i Morell, 1999; Tinto, 2001). Kako se ispostavilo da ovi faktori objašnjavaju relativno mali dio varijabilnosti prosjeka ocjena na studiju, kao najčešće mjere akademskog uspjeha, autori su krenuli u potragu za drugim faktorima koji utječu na akademski uspjeh (Rohde i Thompson, 2007; Cyrenne i Chan, 2012; Pozo-Burgos i sur., 2022).

Relativno manji broj istraživanja se do sada bavio emocionalnom inteligencijom kao potencijalnim faktorom akademskog uspjeha, pri čemu su se rezultati pokazali nekonzistentnima. Primjerice, Parker i sur. (2004), u istraživanju provedenom nad 372 studenta manjeg sveučilišta u Ontariju (Kanada), došli su do rezultata kako emocionalna inteligencija utječe na akademski uspjeh. Naime, autori su ustanovili kako je razina emocionalne inteligencije veća kod uspješnijih studenata odnosno onih koji su ostvarili veću prosječnu ocjenu. S druge strane, u jednom kasnijem istraživanju provedenom nad uzorkom kojeg su sačinjavali studenti sveučilišta u Teheranu (Iran), ispostavilo se kako ne postoji statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha (Meshkat, 2011). Nekonzistentnost u rezultatima postojećih istraživanja ukazuje na to kako je utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh empirijsko pitanje.

U ovom radu istražen je utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh studenata diplomske razine Sveučilišta u Splitu. Studenti diplomske razine su odabrani jer je za iste bilo moguće pribaviti podatak o prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju, a koji je po uzoru na brojna ranija istraživanja poslužio kao mjera akademskog uspjeha. Za uzorak kojeg čine studenti odlučeno je jer je emocionalna inteligencija od iznimne važnosti za suočavanje sa stresnim situacijama (Fteiha i Awwad, 2020.) kojima su naročito izloženi upravo studenti, i to najviše studenti početnih godina studija zbog novog okruženja, osamostaljenja, stvaranja novih te modifikacije postojećih odnosa s obitelji i prijateljima (Parker i sur., 2004.).

1.2. Cilj rada

Ciljevi ovog rada bili su teorijske i istraživačke prirode. Teorijski cilj ovog rada bio je pružiti kvalitetan pregled postojećih istraživanja iz područja emocionalne inteligencije te na temelju istih pružiti opis

osnovnih pojmova iz ovog područja, a koji uključuju osjećaje, emocije i inteligenciju. Preciznije, ispunjenjem teorijskog cilja ovog rada pružen je odgovor na sljedeća pitanja:

1. Što je emocionalna inteligencija?
2. Kako se emocionalna inteligencija može izmjeriti?
3. Što sve obuhvaća pojam akademskog uspjeha?
4. Kako se akademski uspjeh može izmjeriti?
5. Što pokazuju postojeća istraživanja o vezi između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha?

Istraživački ciljevi rada postignuti su provedbom samostalnog istraživanja čiji su rezultati sastavni dio ovog rada. Istraživačkih ciljeva a je bilo nekoliko, a uključivali su:

1. spoznaju o razini emocionalne inteligencije među ispitanicima te
2. spoznaju o utjecaju emocionalne inteligencije na akademski uspjeh ispitanika.

1.3. Metode rada

Prilikom izrade diplomskog rada korišteno je više teorijskih i istraživačkih metoda. Osnovna teorijska metoda koja se koristila u diplomskom radu je **metoda deskripcije** kojom se neki pojam, pojava i predmet kao i njihove veze opisuju, ali bez znanstvenog objašnjavanja i tumačenja (Metzinger i Toth, 2020:13). Metodom deskripcije opisani su svi pojmovi od ključnog interesa za ovaj rad, uključujući pojmove: emocija, inteligencija, emocionalna inteligencija i akademski uspjeh. Također su opisani i svi pojmovi koji su u vezi s pojmovima od ključnog interesa, a sve uz pomoć postojeće literature koja se bavila ovim temama.

Nadalje, prilikom pisanja rada korištena je i **metoda sinteze** koja predstavlja postupak u kojem se pojedinačni dijelovi spajanjem povezuju u cijelu (Metzinger i Toth, 2020:11). Metoda sinteze korištena je prvenstveno u prezentaciji pojma emocionalne inteligencije kao konstrukta dvaju pojmova: emocija i inteligencija.

U radu je također korištena **metoda klasifikacije** kojom se neki opći pojam sustavno i potpuno dijeli, klasificira na posebne pojmove koje opći pojam obuhvaća (Metzinger i Toth, 2020:13). Metoda klasifikacije je pri izradi diplomskog rada korištena u nekoliko navrata, i to kod vrsta ljudske inteligencije, dimenzija emocionalne inteligencije te vrsta akademskog uspjeha.

Metoda komparacije još je jedna opća znanstvena metoda koja se koristila prilikom izrade diplomskog rada, a koja predstavlja postupak uspoređivanja istih ili sličnih činjenica, pojava i predmeta te utvrđivanja sličnosti odnosno razlika među istima (Metzinger i Toth, 2020:13). Metoda komparacije najviše se koristila u dijelu rada koji prezentira rezultate dosadašnjih istraživanja o utjecaju emocionalne inteligencije na akademski uspjeh gdje su rezultati tih istraživanja međusobno uspoređeni. Također se koristila u empirijskom dijelu rada gdje su rezultati ranijih istraživanja na ovu temu uspoređeni s rezultatima samostalno provedenog istraživanja.

Uz spomenute teorijske metode, prilikom izrade diplomskog rada korišteno je i nekoliko istraživačkih metoda. U prvom redu to je **metoda ankete** kojom su se od ispitanika prikupili podaci vezani za predmet istraživanja. Podaci prikupljeni metodom ankete potom su obrađeni primjenom deskriptivne statistike te analizirani uz pomoć nekolicine statističkih metoda.

1.4. Struktura rada

Diplomski rad se sastoji od pet poglavlja, s prvim poglavljem kao uvodnim poglavljem. Drugo poglavljje rada, naslova „*Emocionalna inteligencija*“, u cijelosti je posvećeno ovom novijem konstrukt. Kako je pojam emocionalne inteligencije nastao spajanjem pojmova „emocije“ i „inteligencija“, s ciljem što boljeg razumijevanja konstrukta početak drugog poglavlja je posvećen obradi tih dvaju pojmova. U drugom poglavljju također je u odnos stavljena emocionalna s ostalim vrstama ljudske inteligencije, ponovno s ciljem što boljeg razumijevanja ovog konstrukta. S ciljem obuhvata radova što novijeg datuma, u ovom dijelu kratko je obrađen i pojam umjetne emocionalne inteligencije. Nadalje, u drugom poglavljju rada također su prezentirani postojeći instrumenti za procjenu emocionalne inteligencije, a što je bilo važno za provedbu samostalnog istraživanja čiji su rezultati sastavni dio ovog rada. Konačno, drugo poglavljje diplomskog rada posvećeno je primjenama emocionalne inteligencije, s naglaskom na primjene u okolinama različitim od školske okoline. Naime, primjena emocionalne inteligencije u školskoj okolini u fokusu je ovog istraživanja te joj je stoga posvećeno cijelo sljedeće poglavljje rada.

Treće poglavljje diplomskog rada nosi naslov „*Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh*“. Na samom početku ovog poglavlja prezentirano je što je to akademski uspjeh i kako se mjeri, a što je bilo nužno jer je na zaključcima ovog dijela rada utemeljena provedba samostalnog istraživanja čiji su rezultati također prezentirani u sklopu ovog rada. U nastavku trećeg poglavlja prezentirani su rezultati dosadašnjih

istraživanja o faktorima koji utječu na akademski uspjeh, a u zasebnom potpoglavlju prezentirani su rezultati postojećih istraživanja o emocionalnoj inteligenciji kao jednom od faktora akademskog uspjeha.

Četvrto poglavlje diplomskog je empirijsko, a sadrži opis i rezultate samostalno provedenog istraživanja o vezi između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha. Prvo potpoglavlje ovog poglavlja rada sadrži metodološke aspekte provedenog istraživanja. Istraživanje provedeno za potrebe izrade ovog rada je primarno, a podaci su prikupljeni metodom ankete. Stoga je u ovom potpoglavlju opisan anketni upitnik s navođenjem izvora na temelju kojih su formirana njegova pitanja. U nastavku ovog poglavlja prezentirani su rezultati provedenog anketnog istraživanja nakon čega su prezentirani i rezultati testiranja istraživačkih hipoteza. Empirijsko poglavlje diplomskog rada završava osvrtom na provedeno istraživanje i smjericama za neka buduća istraživanja koja bi se mogla baviti ovom istom temom.

U posljednjem, zaključnom, poglavlju diplomskog rada ukratko su navedene temeljne spoznaje do kojih je autorica došla pregledom i analizom postojeće literature na temu emocionalne inteligencije, akademskog uspjeha, i veze između istih, kao i temeljne spoznaje do kojih je autorica došla provedbom samostalnog istraživanja.

2. PREGLED LITERATURE

2.1. Emocionalna inteligencija

2.1.1. Uvodno o ljudskim osjećajima i emocijama

„Osjećaji“ i „emocije“ dva su pojma koja se u svakodnevnom govoru izjednačavaju. Međutim, stručnjaci iz ovog područja¹ su gotovo jednoglasni u razlikovanju emocija od osjećaja (Prinz, 2005). **Emocije** (eng. *emotions*) se tako smatraju „nesvjesnim“ mehanizmima koji kontroliraju pojedinačne odgovore na širok raspon situacija, od ozbiljnih prijetnji poput primjerice automobila koji se brzo približava, do trivijalnih zadataka gdje je potrebno donijeti odluku poput primjerice odabira marke nekog proizvoda u supermarketu“ (Hansen, 2005). Scherer (2005) dodaje kako emocije ne moraju nastati nužno kao odgovor na eksterne poticajne događaje kao u prethodnim primjerima, već i kao odgovor na unutarnji poticajni događaj relevantan za pojedinca. Emocije tako potječu kao senzacije u tijelu (Allyn, 2022). S druge strane, **osjećaji** (eng. *feelings*) poput, primjerice sreće, tuge ili ljubomore, se smatraju „svjesnim“ percepcijama koje se koriste za opisivanje primitivnije ne kognitivne emocionalne kontrole onoga što pojedinci rade“ (Hansen, 2005). Osjećaji tako, za razliku od emocija, potječu iz mentalnih misli (Allyn, 2022).

Iako je riječ o različitim pojmovima, „osjećaji“ i „emocije“ su blisko povezani. Naime, kako primjerom objašnjava Pettinelli (2012), ako je pojedinac tužan on skoro uvijek zna zbog čega je tužan. Tuga je tako individualan osjećaj. Međutim, ako tuga preraste u depresiju, koja se definira kao trajnije stanje tijela, depresija će utjecati i na druge osjećaje poput, primjerice, raspoloženja. Ako pojedinac može identificirati razlog zbog kojeg je tužan onda on više neće bit depresivan, već samo tužan. Emocije tako imaju osjećaje kao komponentu, a što je temeljna razlika između emocija i osjećaja (Prinz, 2005).

Iako je danas jasno kako osjećaji i emocije nisu istoznačnice, problema u pojmovnom određenju još uvijek ima (Prinz, 2005), i to prvenstveno zbog dodatnih pojmova koji se uobičajeno razmatraju u izučavanju osjećaja i emocija. Ti pojmovi uključuju misli (eng. *thoughts*) (Pettinelli, 2012), afekte (eng. *affects*), sentimente (eng. *sentiments*) i mnijenja (eng. *opinions*) (Munezero i sur. 2014).

¹ Psiholozi, psihijatri, psihoanalitičari, psihoterapeuti, savjetnici za mentalno zdravlje itd.

2.1.2. Inteligencija vs emocionalna inteligencija

Pojam **emocionalne inteligencije** relativno je nov pojam s prvim akademskim člancima koji datiraju iz 90-ih godina prošlog stoljeća (Takšić i sur., 2006.). Riječ je o konstruktivnom od pojmovima „emocija“ i „inteligencija“, a što je ujedno i glavni razlog zbog kojeg se dugo vremena smatrao spornim i bio zanemaren u znanstvenim krugovima. Naime, u ranijim istraživanjima na emocije se gledalo isključivo kao na nešto negativno, nešto što onemogućuje racionalno razmišljanje i otežava rad (Ilić, 2008). Samim tim, činilo se kako pojam „emocija“ zasigurno ne može biti uparen s pojmom „inteligencija“. Početkom 90-ih godina, s radovima znanstvenika Peter Salovey i John D. Mayer (1990), ovo mišljenje se počelo mijenjati.

Znanstvenici Petar Salovey i John D. Mayer bili su među prvima koji su pružili definiciju pojma emocionalne inteligencije na temelju dugogodišnjeg iscrpnog istraživanja ljudskih emocija i inteligencije (Salovey i Mayer, 1990). Prvotna definicija doživjela je nekoliko izmjena, a u svojoj najnovijoj i najpreciznijoj definiciji emocionalne inteligencije do sada, autori su emocionalnu inteligenciju definirali kao niz emocionalnih sposobnosti koje uključuju: 1) sposobnost točnog opažanja, procjene i izražavanja emocija; 2) sposobnost rasuđivanja uz pomoć emocija; 3) sposobnost razumijevanja tuđih emocija; te 4) sposobnost upravljanja emocijama u svrhu promicanja emocionalnog i intelektualnog rasta (Salovey i Mayer, 1997, u Mayer, 2004).

Danas se smatra kako je emocionalna inteligencija drugačija vrsta inteligencije, i to inteligencije koja pomaže pojedincima da koriste emocije u rješavanju problema te da imaju učinkovitiju kontrolu nad sobom i svojim utjecajem na druge (Kannaiah i Shanthi, 2015).

2.1.3. Modeli i instrumenti procjene emocionalne inteligencije

Literatura koja se bavi emocionalnom inteligencijom trenutno razlikuje dva modela emocionalne inteligencije: model sposobnosti i model osobine (Fukuda i sur., 2011). Glavna razlika između ovih modela je u viđenju emocionalne inteligencije. Tako **model sposobnosti**, koji korijenje ima u radu pionira ovog polja, emocionalnu inteligenciju vidi kao kognitivnu sposobnost (Mayer i Salovey, 1997). S druge strane, **model osobine** emocionalnu inteligenciju vidi kao jednu karakteristiku ličnosti (Petrides i Furnham, 2003).

Do sada su razvijeni različiti instrumenti za procjenu emocionalne inteligencije. Opći konsenzus je taj da trenutno postoje tri glavne kategorije instrumenata. To su (Extremera Panheco i sur., 2019):

- *Testovi emocionalne inteligencije koji se temelje na uspješnosti* kojima se pojedinačne sposobnosti emocionalne inteligencije ocjenjuju obavljanjem različitih zadataka i problema koji zahtijevaju emocionalno rješavanje, a za koje postoje točni i netočni odgovori koje su unaprijed definirali stručnjaci;
- *Mješoviti instrumenti emocionalne inteligencije* za samoprocjenu u kojima se pojedincima predstavljaju opisne izjave koje kombiniraju široku konstelaciju individualnih percepcija sebe, socijalnih vještina, osobina i dispozicijskih ponašanja povezanih s emocijama, a gdje ispitanici moraju označiti u kojem se stupnju slažu ili ne slažu s ponuđenim izjavama, te;
- *Testovi (upitnici) za samoprocjenu emocionalne inteligencije* u kojima se sudionicima predstavljaju izjave koje su u skladu s definicijom emocionalne inteligencije koju su pružili pioniri ovog područja (Salovey i Mayer, 1997), a gdje ispitanici moraju navesti u kojoj mjeri se s njima slažu odnosno ne slažu.

Testovi emocionalne inteligencije bazirani na uspješnosti omogućuju bolje i točnije rezultate od testova za samoprocjenu međutim njihova primjena košta i skoro uvijek zahtijeva prisutnost stručnjaka. Testovi samoprocjene emocionalne inteligencije stoga se mnogo češće koriste unatoč potencijalno ključnim nedostacima među kojima je najveći taj kako je vjerojatnije da rezultati tih testova odražavaju percipirane, a ne stvarne razine emocionalne inteligencije (Libbrecht i sur., 2010).

Bar-On model emocionalno-socijalne inteligencije prvi put se pojavio 1997. godine, kao djelo izraelskog psihologa Reuven-a Bar-On-a. Prema spomenutom autoru i modelu koji po njemu nosi ime, emocionalno-socijalna inteligencija predstavlja „presjek međusobno povezanih emocionalnih i društvenih kompetencija i vještina koje određuju koliko učinkovito razumijemo i izražavamo se, razumijemo druge i povezujemo se s njima te koliko učinkovito se nosimo sa svakodnevnim zahtjevima“ (Bar-On, 2006, str. 14.).

Instrument za provedbu ovog modela je tzv. **EQ-i test** samoprocjene. Test sadrži 133 kratke tvrdnje te upošljava Likertovu ljestvicu od 5 točaka s tekstualnim formatom odgovora koji se kreće od „vrlo rijetko ili ne vrijedi za mene“ (1) do „vrlo često vrijedi za mene ili vrijedi za mene“ (5). Tvrdnje su podijeljene u 5 skala i ukupno 15 pod-skala koje, zajedno s opisima, prikazuje Tablica 1. Bar-On model doživio je nekoliko izmjena, a njegov test se danas može pronaći i u kraćem obliku odnosno s manje tvrdnji koje obuhvaćaju istih 5 skala i 15 pod-skala.

Tablica 1. Bar-On model emocionalne inteligencije i EQ-i test

Skala	Pod-skale	Kompetencije i vještine emocionalne inteligencije
Intra-personalno	Samopoštovanje	Točno percipirati, razumjeti i prihvatiti sebe
	Emocionalna samosvijest	Biti svjestan i razumjeti svoje emocije
	Asertivnost / samopouzdanje	Učinkovito i konstruktivno izraziti svoje emocije i sebe
	Nezavisnost	Biti samodostatni, bez emocionalne ovisnosti o drugima
	Samo-aktualizacija	Nastojati postići osobne ciljeve i ostvariti svoj potencijal
Interpersonalno	Empatija	Biti svjestan i razumjeti kako se drugi osjećaju
	Društvena odgovornost	Poistovjetiti se s vlastitom društvenom skupinom
	Međuljudski odnos	Uspostaviti međusobno zadovoljavajuće odnose s drugima
Prilagodljivost	Testiranje stvarnosti	Objektivno potvrditi svoje osjećaje i razmišljanje sa stvarnošću
	Fleksibilnost	Prilagoditi svoje osjećaje i razmišljanje novim situacijama
	Rješavanje problema	Učinkovito rješavanje problema osobne i međuljudske prirode
Upravljanje stresom	Tolerancija stresa	Učinkovito i konstruktivno upravljati emocijama
	Kontrola impulsa	Učinkovito i konstruktivno kontrolirati emocije
Opće raspoloženje	Optimizam	Biti pozitivan i gledati svjetliju stranu života
	Sreća	Osjećati se zadovoljno sobom, drugima i životom općenito

Izvor: Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, str. 23.

Među testove za procjenu emocionalne inteligencije ubraja se i tzv. **WLEIS ljestvica** (akronim od **W**ong and **L**aw **E**motional **I**ntelligence **S**cale) razvijena u Hong Kongu na temelju teorijskog okvira kojeg su postavili pioniri ovog područja – Salovey i Mayer (1997). Riječ je o testu samoprocjene emocionalne inteligencije koji ime nosi po svojim autorima - Chi-Sum Wongu i Kenneth Lawu (Wong i Law, 2002). Test sadrži 16 stavki odnosno 16 tvrdnji, po četiri za svaku od ukupno četiri dimenzije emocionalne inteligencije koje se mogu izmjeriti ovim testom. Dimenzije su (Fukuda i sur., 2011):

- Sposobnost procjene vlastitih emocija - SEA (skr. od eng. *self-emotional appraisal*) koja se fokusira na samo-percipiranu sposobnosti pojedinca u prepoznavanju i razumijevanju vlastitih emocija.
- Sposobnost procjene tuđih emocija - OEA (skr. od eng. *others' emotional appraisal*) koja se fokusira na samo-percipiranu sposobnost pojedinca u prepoznavanju i razumijevanju tuđih emocija.

- Sposobnost upotrebe emocija – UOE (skr. od eng. *the use of emotion*) koja se fokusira na samopercipiranu sposobnost pojedinca u motiviranju samog sebe u cilju poboljšanja vlastitih performansi.
- Sposobnost upravljanja emocijama – ROE (skr. od eng. *regulation of emotion*) koja se fokusira na samopercipiranu sposobnost pojedinca u reguliranju vlastitih emocija.

2.1.4. Emocionalna inteligencija u kontekstu različitih područja

Novija istraživanja iz ovog područja sve manje se bave pojmovnim određenjem, a sve više područjima primjene konstrukta emocionalne inteligencije. Postojeća istraživanja pokazala su kako je konstrukt emocionalne inteligencije od iznimne važnosti za radnu i kliničku okolinu. **Radna okolina**, kao što joj i samo ime implicira, tiče se radnog mjesta pojedinca čija je razina emocionalne inteligencije predmet izučavanja. Tradicionalno je emocionalnost bila okarakterizirana kao čista suprotnost racionalnosti i učinkovitosti u radnom okružju, naročito među menadžerima, te su organizacije često tražile od svojih zaposlenika i menadžera da svoja afektivna iskustva na poslu zadrže u relativno neutralnom rasponu ili da svoje emocije izražavaju isključivo u skladu s usko definiranim organizacijskim pravilima (Seo i Barret, 2007). Danas se smatra da će pojedinac visoke razine emocionalne inteligencije moći na bolji i zdraviji način izraziti svoje emocije i bolje razumjeti emocije onih s kojima svakodnevno rade, a što će rezultirati nizom pozitivnih učinaka. Desti i Shanthi (2015) su u svom istraživanju pokazali kako viša razina emocionalne inteligencije dovodi do boljih odnosa između zaposlenika na istim ili različitim razinama unutar organizacije, kao i do bolje produktivnosti zaposlenika, i to posredno odnosno preko utjecaja emocionalne inteligencije na kreativnost, toleranciju, povjerenje i integritet zaposlenika koji su na većim razinama kod onih zaposlenika s većom emocionalnom inteligencijom. Miao i sur. (2017) dodaju kako su zaposlenici s većom razinom emocionalne inteligencije zadovoljniji poslom jer su u stanju sami reducirati negativne emocije i osjećaje, a povećati one pozitivne², te da veća razina emocionalne inteligencije među zaposlenicima ima još jedan pozitivan učinak na organizaciju, a to je manja fluktuacija zaposlenika. Sve navedeno upućuje na zaključak kako bi organizacije, ako žele produktivnije i zadovoljnije zaposlenike, trebale inkorporirati emocionalnu inteligenciju u programe zapošljavanja, treninga i razvoja.

² Bolje upravljaju emocijama, a što je sposobnost koja se tretira kao jedna od dimenzija emocionalne inteligencije.

Tablica 2. Emocionalna inteligencija u kontekstu raznih područja

Područje	Učinak na pojedinca	Učinak na područje / organizaciju
Radna okolina	<ul style="list-style-type: none"> • Rast kreativnosti zaposlenika • Rast tolerancije zaposlenika • Rat povjerenja i integriteta zaposlenika • Veće zadovoljstvo poslom 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolji odnosi između zaposlenika • Bolji odnosi između zaposlenika i poslodavca • Bolji radni učinak / produktivnost zaposlenika • Veća predanost / manja fluktuacija radnika
Klinička okolina	<ul style="list-style-type: none"> • Veće zadovoljstvo poslom • Bolja komunikacija s pacijentima • Veće zadovoljstvo životom • Veća odgovornost i motivacija djelatnika 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolja bolnička usluga • Veće zadovoljstvo korisnika • Veća predanost / manja fluktuacija djelatnika

Izvor: Takšić i sur. (2006), Jorfi i sur. (2010), Yahaya i sur. (2012), Ezzatabadi i sur. (2012), Desti i Shanthi (2015), Miao i sur. (2017), Samiuddin i sur. (2017), Dr. Santhosh Kumar i Basha, (2022).

Još jedna okolina za koju je empirijski utvrđen značaj emocionalne inteligencije je klinička okolina. **Klinička okolina** tiče se raznih ustanova za liječenje, kako javnih tako i privatnih. Promatrano s aspekta djelatnika ovih ustanova riječ je o još jednom vidu radne okoline, ali koji se zbog specifičnosti usluge može izdvojiti kao zasebno područje za proučavanje utjecaja emocionalne inteligencije. Unutar kliničke okoline postojeća istraživanja najviše su se bazirala na proučavanje utjecaja emocionalne inteligencije na kvalitetu bolničkih usluga. Naime, kvaliteta je jedan od najvažnijih faktora koji utječe na potražnju za dobrima i uslugama te ujedno i glavni indikator koji utječe na konkurentsku prednost poduzeća (Ezzatabadi i sur., 2012). U kontekstu kliničke okoline, kvaliteta usluge najvažniji je faktor među privatnim ustanovama odnosno ustanovama koje nisu javno financirane. Ezzatabadi i sur. (2012) proučavali su utjecaj emocionalne inteligencije medicinskih tehničara na kvalitetu isporučenih bolničkih usluga na primjeru triju bolnica iz grada Yazd (Iran). Rezultati njihova istraživanja su pokazali kako emocionalna inteligencija ima pozitivan utjecaj na pruženu uslugu, i to posredno preko komunikacijskih vještina i zadovoljstva poslom. Naime, kako se ispostavilo, medicinski tehničari s većom razinom emocionalne inteligencije imaju bolje komunikacijske vještine (razgovori s pacijentima) te su zadovoljniji poslom. Isti rezultati dobiveni su u istraživanjima koja su se bavila ostalim medicinskim osobljem, od kojih se može istaknuti rad autora Dr. Santhosh Kumar i Basha (2022) koji su pokazali kako emocionalna inteligencija ima pozitivan utjecaj na kvalitetu života liječnika (doktora). Općenito govoreći, zadovoljni i motivirani zdravstveni djelatnici, koji su osjetljivi na i

moгу razumjeti osjećaje drugih (pacijenata), čine bolničku uslugu boljom te povećavaju zadovoljstvo korisnika tih usluga (Khan i sur., 2017).

Pored važnosti za radnu i kliničku okolinu, postojeća istraživanja utvrdila su važnost emocionalne inteligencije i za **akademsku okolinu**. Utjecaj emocionalne inteligencije na akademsku okolinu u fokusu je ovog rada te je stoga isto razrađeno u okviru zasebnog, sljedećeg poglavlja.

2.2. Emocionalna inteligencija u akademskoj okolini

2.2.1. *Važnost emocionalne inteligencije u akademskoj okolini*

Prijelaz iz srednje škole na fakultet posebno je stresna situacija za većinu pojedinaca. Naime, iako većina studenata ovom prijelazu pristupa s osjećajem radosti i iščekivanja, zamišljajući život bez roditeljske kontrole, ispunjen novim i zanimljivim aktivnostima, novim ljudima te značajnim prilikama za osobni, društveni i intelektualni razvoj, nakon određenog vremena provedenog na fakultetu ti pozitivni osjećaji budu zamijenjeni negativnim osjećajima (Pancer i sur., 2000). Pritom, negativni osjećaji se ne pojavljuju zato što prethodna očekivanja nisu realizirana (jer većinom jesu), već zato što je stvarno iskustvo njihova boravka na fakultetu mnogo oštrije i stresnije od očekivanog (McPhail i sur., 2009). Zašto je to tako?

Postojeća istraživanja ukazuju na to kako se studenti, a naročito studenti prve godine fakulteta, suočavaju s raznim **stresorima**. Mnogi studenti prilikom odlaska na fakultet mijenjaju mjesto svog prebivališta odnosno odlaze od kuće. Većina ili svi postojeći prijatelji i obitelj, kao primarni pružatelji potpore, ne prate ih u mjesto studiranja. Posljedično, dolazi do izmjene postojećih odnosa s obitelji i prijateljima te stvaranja novih odnosa (Parker i sur., 2004). Nadalje, studenti odlaskom od kuće moraju naučiti funkcionirati kao neovisne odrasle osobe odnosno izvršavati mnoge zadatke koje su do tada za njih izvršavali roditelji (pranje rublja, kuhanje, i sl.) te samostalno upravljati vremenom i novcem. Vremenski pritisci uz konstantnu evaluaciju predstavljaju značajne stresore za studente (Adebayo, 2006). Konačno, akademske obaveze i gradivo dodatan su stresor jer je često riječ o težem i voluminoznijem opsegu obaveza i gradiva nego u srednjoj školi (Pancer i sur., 2000).

Uspješan završetak studija u današnjem društvu smatra se jako važnim za individualna postignuća. Međutim, mnogi u tome ne uspiju te neuspješno ovladavanje spomenutim stresorima predstavlja najčešći

razlog odustajanja od fakulteta prije stjecanja diplome (Davidson i sur., 2009).³ Podaci iz sekundarnih izvora upućuju na zaključak kako je riječ o velikim brojkama. Konkretno, iz Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (skr. OECD) navode kako u prosjeku **12%** studenata koji su upisali prvostupnički program napuste tercijarno (visoko) obrazovanje prije početka druge godine studija, a što dostiže i **23%** tri godine kasnije (OECD, 2022).⁴ Među onima koji odustaju više je muškaraca nego žena. Na razini Europske unije (skr. EU) taj postotak je nešto manji i iznosi **9,6%**, ponovno s većim brojem muškaraca (11,1%) nego žena (8,0%) koje odustaju od fakulteta. Republika Hrvatska je u 2022. godini, između 27 članica EU-a, bila najbolja prema ovom pokazatelju s tek 2,3% osoba između 18 i 24 godine koje su napustile fakultet (Eurostat, 2023). Najlošija je bila Rumunjska s visokih 15,6%. Emocionalna inteligencija pomaže studentima da se bolje nose s prethodno spomenutim stresorima, a što može smanjiti vjerojatnost ispisa s fakulteta te pozitivno utjecati na akademski uspjeh.

2.2.2. Definiranje i mjerenje akademskog uspjeha

Akademski okolina je okolina koja priprema studente za njihov budući profesionalni život te koja doprinosi njihovom osobnom razvoju i društvenoj dobrobiti (Divaris i sur., 2008). Unutar akademske okoline najveći naglasak se stavlja na akademski uspjeh. Pojam „**akademski uspjeh**“ jedan je od najčešće korištenih konstrukata u istraživanjima i procjenama (kvalitete) visokog obrazovanja (York i sur., 2015). Jedna od postojećih definicija akademski uspjeh vidi kao „u najmanju roku, uspješno učenje u učionici“ (Tinto i Pusser, 2006, str. 8.). Jasno je kako je riječ o dosta nepreciznoj definiciji koja ne pomaže u stvarnom detektiranju i razlikovanju uspješnih od onih manje uspješnih studenata. Stoga, pitanje koje se logički nameće jest, koja je to mjera (ili mjere) po kojoj se mogu razlikovati uspješni od manje uspješnih studenata.

Najočitije i najčešće korištene mjere akademskog uspjeha su *ocjena*, koja može biti na razini pojedinog kolegija ili prosječna ocjena svih kolegija jedne akademske godine ili programa,⁵ te *uspješan, pravovremeni završetak studija* (Nachatar Singh, 2018). U tom smislu, uspješnima se smatraju oni studenti koji imaju veće (prosječne) ocjene te oni koji su uspjeli završiti upisani fakultet odnosno steći diplomu u roku. Novija

³ Među ostalim razlozima najčešće se spominju financije, naročito u SAD-u te težina studija (Tinto, 2001).

⁴ Podatak se odnosi na 23 analizirane zemlje koje uključuju Veliku Britaniju, Litvu, Izrael, Poljsku, Finsku, Norvešku, SAD, Kanadu, Estoniju, Španjolsku, Sloveniju, Portugal, Švicarsku, Island, Francusku, Novi Zeland, Švedsku, Australiju, Brazil, Nizozemsku, Austriju, Italiju i Kolumbiju.

⁵ Primjerice u istraživanju koje se provelo u sklopu ovog rada kao mjera akademskog uspjeha korištena je prosječna ocjena ostvarena na preddiplomskoj razini odnosno prosječna ocjena prve tri godine izabranog programa.

istraživanja na ovu temu jasno ukazuju na to kako je akademski uspjeh multidimenzionalan te da pored ocjena i potvrde o završetku studija obuhvaća i druge, kako opipljive, tako i neopipljive pokazatelje. Jedan od boljih i potpunijih radova na ovu temu je rad autora York i su. (2015). Spomenuti autori su analizirali jako velik broj postojećih radova koji su se bavili pojmovnim određenjem i mjerama akademskog uspjeha, a na temelju kojih su pružili vlastitu definiciju i model akademskog uspjeha. Prema njihovom modelu, akademski uspjeh obuhvaća (Grafički prikaz 1.):

1. *akademska postignuća* koja se mjere preko ocjena i prosjeka svih ocjena koje je student ostvario⁶;
2. *zadovoljstvo*, i to zadovoljstvo pojedinim kolegijima te cjelokupnim iskustvom na fakultetu, a koje se mjeri uz pomoć različitih upitnika poput primjerice CSEQ upitnika⁷;
3. *stjecanje vještina i kompetencija* koje se također mjeri različitim upitnicima poput primjerice PSI upitnika⁸ koji mjeri koliko dobro pojedinci donose odluke i sposobnosti rješavanja problema;
4. *upornost* koja se mjeri preko stope diplomiranja, odnosno udjela studenata određene godine upisa koji su završili studij, i retencije, a koja se kao takva smatra mjerom uspjeha same institucije (fakulteta);
5. *postizanje ishoda učenja*, a što se mjeri različitim standardiziranim testovima poput LSAT testa⁹; te
6. *uspjeh nakon fakulteta*, a koji se mjeri preko pozicije (je li u skladu s obrazovanjem), visine plaće, zadovoljstva karijerom te očekivanja glede daljnjeg napredovanja.

⁶ U stranoj literaturi ovo se naziva GPA (skraćena od Grade Point Average).

⁷ Skraćena od **C**ollege **S**tudent **E**xperience **Q**uestionnaire. Razvijen od strane Državnog sveučilišta Indiana (SAD).

⁸ Skraćena od **P**roblem **S**olving **I**nventory.

⁹ Skraćena od **L**aw **S**chool **A**dmission **T**est. Koristi u procjeni kandidata na pravnim fakultetima.



Grafički prikaz 1. Konceptualni model akademskog uspjeha

Izvor: York, T.T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), str. 5

2.2.3. Faktori akademskog uspjeha

Do sada je jako velik broj autora pokušao istražiti i razumjeti faktore koji utječu na sposobnost studenata da uspješno završe fakultet te faktore koji utječu to da su neki studenti akademski uspješniji od drugih (Tinto, 1975., Tinto, 2001., Ransdell, 2001., Parker i sur., 2004., Tinto, 2012). Ranija istraživanja na ovu temu bila su bazirana na utjecaj raznih socio-demografskih i akademskih faktora (tzv. tradicionalni faktori), dok novija istraživanja na ovu temu ističu značaj emocionalnih i društvenih faktora za akademski uspjeh (Pritchard i Wilson, 2003).

2.2.3.1. Tradicionalni faktori akademskog uspjeha

Ranija istraživanja koja su se bavila faktorima akademskog uspjeha došla su do zaključka kako na akademski uspjeh utjecaja imaju razni **socio-demografski faktori**. Među njima kao najznačajniji faktor pokazao se *spol studenata*. Pritom, kako se ustanovilo, koji je spol uspješniji ovisi o odabranom fakultetu

te pojedinim kolegijima na istome. Naime, kako je dokazao Bakieva (2011; ; u Pozo-Burgos i sur., 2022), žene ostvaruju bolji akademski uspjeh u kolegijima vezanima uz komunikaciju, dok muškarci ostvaruju bolje ocjene u matematičkim kolegijima. Ove razlike proizlaze iz činjenice kako muškarci i žene koriste različite strategije za rješavanje kompleksnih problema, gdje muškarci više koriste prostorno rasuđivanje i apstraktno razmišljanje dok se žene više oslanjaju na verbalne strategije (Kucian i sur., 2005). Ako se napravi odmah od istraživanja koja su provedena na uzorku studenata jednog sveučilišta ili jedne sastavnice nekog sveučilišta, te se promotre agregatni podaci, spoznati će se kako su na zbirnoj razini žene akademski uspješnije od svojih muških kolega, a što potvrđuju i ranije prezentirani sekundarni podaci iz Eurostat baze podataka.

Drugi socio-demografski faktor koji se u ranijim istraživanjima pokazao značajnim za akademski uspjeh studenata je *obrazovna razina njihovih roditelja*. Pritom, ovaj utjecaj realizira se preko nekoliko kanala, od uvjerenja i očekivanja roditelja, do uloga njihova vremena u razvoju djeteta. Naime, roditelji koji su i sami visokoobrazovani obično imaju veća i ambicioznija očekivanja od svoje djece kada su u pitanju pohađanje i završetak fakulteta (Suizzo i Stapleton, 2007). Također, roditelji koji su i sami visokoobrazovani poznaju način na koji sustav visokog obrazovanja funkcionira, često mogu pomoći svojoj djeci s određenim fakultetskim zadacima (Dennis i sur., 2005), uobičajeno koriste kompleksniji i bogatiji vokabular u interakciji sa svojom djecom te posvećuju više vremena i budžeta za njihov osobni i akademski razvoj (Betts i Morell, 1999; Hoff, 2003; Suizzo i Stapleton, 2007).

Dohodak kućanstva također se pokazao značajnim socio-demografskim faktorom akademskog uspjeha. Povijesno gledano, studenti s niskim primanjima kao grupa ostvaruju slabije rezultate od studenata s visokim primanjima na većini mjera akademskog uspjeha uključujući stope upisa i završetka fakulteta, rezultate standardiziranih testova i ocjene. Ovaj problem naročito je izražen u SAD-u gdje se jaz u akademskom uspjehu između studenata niže i više razine dohotka značajno povećao u posljednjih nekoliko desetljeća (Reardon, 2013).

Tablica 3 prikazuje i ostale socio-demografske faktore akademskog uspjeha koji su utvrđeni ranijim istraživanjima. Za neke od njih moglo bi se reći da su lako razumljivi poput primjerice *bračnog statusa*. Naime, logično je očekivati da će osobe u braku, a naročito one s djecom, imati manje vremena za akademske obveze u odnosu na svoje nevjenčane kolege. Međutim, konkretna empirijska istraživanja dokazuju suprotno te upravo oni studenti koji su u braku ostvaruju bolje prosječne ocjene na fakultetu (Smith i Naylor, 2001; Thomas i sur., 2012). U ovom slučaju razlika postoji između muškaraca i žena te su oženjeni studenti uspješniji od svojih udanih kolegica. Glavni razlog tome je taj što žene tradicionalno na

sebe preuzimaju veći dio obiteljskih obaveza u odnosu na muškarce, a tu je i osjećaj krivnje ako se dovoljno vremena ne posvećuje djetetu te izostanku prikladnog (tihog) mjesta za učenje ako je riječ o udanoj studentici koja uz to ima i dijete (Lasode i Awote, 2014). Ako se u obzir uzme kako je spol sam po sebi relevantan faktor akademskog uspjeha, jasno je kako je pitanje faktora akademskog uspjeha kompleksno pitanje.

Tablica 3. Faktori akademskog uspjeha

Tradicionalni faktori akademskog uspjeha	Novi faktori akademskog uspjeha
Socio-demografski faktori	Osobni i emocionalni faktori
<ul style="list-style-type: none"> • Prebivalište • Dohodak kućanstva • Radni i bračni status • Obrazovna razina roditelja • Spol, dob, rasa, etnička pripadnost 	<ul style="list-style-type: none"> • Stres, zamor • Anksioznost, depresivnost • Samopoštovanje • Introvertiranost / Ekstrovertiranost • Emocionalna inteligencija
Akademski faktori	Društveni faktori
<ul style="list-style-type: none"> • Prosjek ocjena iz srednje škole • Rezultat testa za upis na fakultete 	<ul style="list-style-type: none"> • Potpora vršnjaka (drugih studenata) • Konzumacija alkohola • Uključenost u fakultetske organizacije
Osobni faktori	Ostali faktori
<ul style="list-style-type: none"> • Kognitivne sposobnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Društvene mreže

Izvor: Tinto (1975), Betts i Morell (1999), Tinto (2001), Pritchard i Wilson (2003), Parker i sur. (2004), Dennis i sur. (2005), (Rohde i Thompson (2007), Cyrenne i Chan (2012), Pozo-Burgos i sur. (2022).

Među tradicionalne faktore koji su se dovodili u vezu s akademskim uspjehom spadaju i različiti **akademski faktori**, također prikazani u Tablici 1. Među ove faktore ubrajaju se pokazatelji prethodnog akademskog postignuća koji uključuju prosjek ocjena ostvaren u srednjoj školi i rezultate prijemnih ispita (Tinto, 1975). Naime, logika nalaže kako je veća vjerojatnost da će oni studenti koji su bili uspješni u srednjoj školi biti uspješni i na fakultetu, u odnosu na studente koji su u srednjoj školi ostvarivali lošije rezultate. Ovo je

potvrđeno i od većeg broja dosadašnjih istraživanja. Tako su primjerice Betts i Morell (1999) proučavali vezu između prethodnih akademskih postignuća i postignuća na preddiplomskom studiju na uzorku od 5 tisuća studenata sa Sveučilišta San Diego u Kaliforniji. Rezultati njihova istraživanja jasno su pokazali kako prethodna akademska postignuća statistički značajno utječu na uspjeh na fakultetu. Novija istraživanja također su potvrdila ovaj utjecaj (primjerice Cyrenne i Chan, 2012).

Konačno, ranija istraživanja su kao faktore utjecaja na akademski uspjeh prepoznali i različite kognitivne sposobnosti, kao **osobne faktore** koji utječu na akademski uspjeh, poput primjerice radne memorije, brzine obrade informacija te prostorne sposobnosti (Rohde i Thompson, 2007).

2.2.3.2. *Novi faktori akademskog uspjeha*

Novija istraživanja na temu faktora akademskog uspjeha i dalje potvrđuju utjecaj tradicionalnih faktora na akademski uspjeh. Međutim, kako se ispostavilo da ovi faktori objašnjavaju relativno mali dio varijabilnosti prosjeka ocjena (kao najčešće korištene mjere akademskog uspjeha) autori su krenuli u potragu za drugim faktorima koji utječu na akademski uspjeh (Pritchard i Wilson, 2003). Novi faktori akademskog uspjeha se sukladno postojećim istraživanjima na ovu temu mogu se tri skupine: društvene faktore, osobne i emocionalne faktore te ostale faktore akademskog uspjeha. Faktori akademskog uspjeha čiji je utjecaj utvrđen postojećim istraživanjima mogu se pronaći u Tablici 2.¹⁰

Društveni faktori tiču se okoline studenta odnosno pojedinaca s kojima se studenti najintenzivnije druže, zabavljaju, poistovjećuju i uče. Drugim riječima, društveni faktori tiču se pojedinaca s kojima studenti provode najviše vremena tijekom studiranja. Postojeća istraživanja su pokazala kako *podrška vršnjaka* ima pozitivan utjecaj ne samo na prilagodbu novih studenata na novo okruženje, već i na prosjek njihovih ocjena (Dennis i sur., 2005). Ako se student/ica okruži i najviše vremena provodi s onim studentima koji redovito pohađaju nastavu, redovito uče i obavljaju fakultetske zadatke, a što je ponašanje svojstveno akademskom uspjehu, veća je vjerojatnost da će i sam/a postići akademski uspjeh.

¹⁰ Iz tablice je vidljivo kako se osobni faktori spominju i kod tradicionalnih i kod novih faktora akademskog uspjeha. Osobni faktori (ili preciznije karakteristike) tiču se samog pojedinca (studenta). Riječ je o neopipljivim aspektima osobnosti, iskustva, talenta, sposobnosti i socijalnog statusa osobe. Ranija istraživanja bavila su se isključivo kognitivnim sposobnostima. Kognitivne sposobnosti se i danas smatraju važnim faktorom akademskog uspjeha, ali je isto tako jasno kako i ostale osobne karakteristike mogu utjecati na akademski uspjeh.

Sljedeći društveni faktor koji se često povezuje s prethodnim je *konzumacija alkohola*. Naime, malo tko alkohol konzumira u samoći već studenti konzumiraju alkohol onda kada drugi studenti iz skupine s kojom provode najviše vremena konzumiraju alkohol. Ispitujući vezu između duljine, količine te učestalosti konzumacije alkohola i nekoliko različitih mjera akademskog uspjeha, El Ansari i sur. (2013) dokazali su kako konzumacija alkohola ima negativan utjecaj na akademski uspjeh studenata i to preko motivacije za akademskim uspjehom koja se smanjuje uslijed učestale konzumacije alkohola. Na Sveučilištima koji su poznati po dodjeli sportskih stipendija, prvenstveno na sveučilištima u SAD-u, konzumacija alkohola dokazano smanjuje performanse studenata sportaša (Arnold i Liu, 2020).

Jedan od novijih faktora akademskog uspjeha, a koji se može svrstati u zasebnu kategoriju, su *društvene mreže*. Društvene mreže poput, primjerice trenutno najpopularnijih Facebooka i Instagrama, omogućuju povezivanje članova obitelji, prijatelja, kolega pa čak i potpunih stranaca koji dijele neke zajedničke interese, na daljinu. Trenutno preko pola svjetske populacije koristi barem jednu od stotinu aktivnih društvenih mreža (Statista, 2022). U jednom starijem istraživanju na ovu temu, Mahmood i Farooq (2014) spoznali su kako ovisnost o Facebook društvenoj mreži ima negativan utjecaj na akademski uspjeh.

Relativno manji broj istraživanja se do sada bavio emocionalnom inteligencijom kao potencijalnim faktorom akademskog uspjeha. Pregled takvih istraživanja pružen je u nastavku rada.

2.2.4. Emocionalna inteligencija kao faktor ekonomskog uspjeha

Za kraj teorijskog dijela rada, a kao uvod u dio koji rada koji sadrži rezultate samostalno provedenog istraživanja i rezultate testiranja ranije postavljenih istraživačkih hipoteza, pruža se pregled postojećih empirijskih istraživanja koja su se bavila vezom između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha.

Parker i sur. (2004) bavili su se vezom između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha na uzorku od 372 redovita studenta malog sveučilišta u pokrajini Ontario (Kanada). Autori su kao mjeru emocionalne inteligencije koristili širok raspon emocionalnih i društvenih kompetencija iz ranije spomenutog Bar-On modela emocionalne inteligencije. Autori su došli do zaključka kako tri dimenzije emocionalne inteligencije (interpersonalne, upravljanje stresom i prilagodljivost) objašnjavaju od 8 do 10% varijabilnosti u prosječnoj ocjeni prve godine studija. Dodatno, ove dimenzije emocionalne inteligencije pokazale su se boljim prediktorom prosječne ocjene prve godine studija nego prosjek ocjena iz srednje škole. Nadalje, razdvajanjem uzorka na skupinu uspješnijih i skupinu manje uspješnijih studenata prema ostvarenoj

prosječnoj ocjeni na prvoj godini studija, autori su došli do rezultata kako je akademski uspjeh snažno povezan s nekoliko dimenzija emocionalne inteligencije (intrapersonalna, prilagodljivost i sposobnost upravljanja stresom). Utvrđeno je kako te dimenzije predstavljaju snažne prediktore u identificiranju uspješnih i neuspješnih studenata.

Meshkat (2011) također je proučavao vezu između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha na uzorku 187 studenata medicine, kemije, tjelesnog, matematike i engleskog jezika s jednog sveučilišta u Iranu. Kao mjeru akademskog uspjeha autor je koristio prosječnu ocjenu ostvarenu na studiju, dok je kao mjeru emocionalne inteligencije koristio EQ-i test utemeljen na ranije spomenutom Bar-On modelu emocionalne inteligencije. Korištenjem Pearson-ovih koeficijenata korelacije, autor je došao do zaključka kako ne postoji statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha. Nadalje, korištenjem analize varijance autor je došao do zaključka kako ne postoji statistički značajna razlika u razinama emocionalne inteligencije između studenata različitih fakulteta što su zanimljivi rezultati s obzirom na to da su uzorkom obuhvaćeni i studenti medicine, područja gdje je emocionalna inteligencija naročito važna.

De Carvalho i Colvin (2015) bavili su se vezom između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha 353 studenta jednog sveučilišta u Teksasu (SAD), slabijeg imovinskog stanja. I ovi autori su kao mjeru akademskog uspjeha koristili prosječnu ocjenu ostvarenu tijekom studiranja te su kao i Meshkat (2011) emocionalnu inteligenciju mjerili EQ-i testom utemeljenom na Bar-On modelu emocionalne inteligencije. Unatoč istim mjerama kao u istraživanju autora Meshkat (2011) ovi autori došli su do drugačijih rezultata. Konkretno, autori su pokazali kako emocionalna inteligencija ima pozitivan utjecaj na akademski uspjeh te da je naročito važna za studente slabijeg imovinskog stanja. Naime, autori su pokazali da je dohodak snažan prediktor akademskog uspjeha te da upravo emocionalna inteligencija može ublažiti utjecaj niskog dohotka na akademski uspjeh studenata.

U jednom od recentnijih istraživanja na ovu temu, **Suleman i sur. (2019)** proučavali su vezu između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha 186 studenata jednog Sveučilišta u Pakistanu. Kao mjeru akademskog uspjeha autori su koristili prosječnu ocjenu ostvarenu na studiju, dok su emocionalnu inteligenciju mjerili uz pomoć skale emocionalne inteligencije odnosno seta od 34 tvrdnje za samoprocjenu emocionalne inteligencije mjerene u 10 dimenzija (emocionalna stabilnost, empatija, integritet, samorazvoj, altruistično ponašanje,...). Upošljavajući analizu varijance, Pearson-ove koeficijente korelacije i višestruku linearnu regresiju, autori su došli do zaključka kako postoji pozitivna, statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha

Tablica 4 prezentira temeljne rezultate postojećih istraživanja, nastalih u posljednjih 20 godina, koja su se bavila vezom između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha. Istraživanja su prezentirana kronološkim redoslijedom njihova objavljivanja. Kao što se može vidjeti, riječ je o istraživanjima koja su provedena nad uzorcima studenata iz različitih zemalja. U pojedinim istraživanjima emocionalna inteligencija se pokazala snažnim prediktorom akademskog uspjeha, dok druga istraživanja nisu utvrdila statistički značajan pozitivan utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh. Isto tako u pojedinim istraživanjima pokazalo se kako su značajan prediktor akademskog uspjeha samo pojedine dimenzije emocionalne inteligencije. Ovakva nekonzistentnost u rezultatima dosadašnjih istraživanja ukazuje na to kako je utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh studenata isključivo empirijsko pitanje.

Tablica 4. Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh: pregled postojećih istraživanja

Autor(i) i godina	Uzorak	Zemlja	Rezultati istraživanja
Wong i sur. (1995)	227 studenata	Indiana	Društvena percepcija odnosno sposobnost razumijevanja emocionalnog stanja drugih ljudi je umjereni prediktor akademske uspješnosti.
Newsome i sur. (2000)	180 studenata	Kanada	Ne postoji statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha.
Parker i sur. (2004)	372 studenta	Kanada	Razina emocionalne inteligencije je veća kod uspješnijih studenata odnosno onih koji imaju veću prosječnu ocjenu ostvarenu na studiju. Dimenzije emocionalne inteligencije bolji su prediktor uspjeha na fakultetu nego ocjene iz srednje škole.
Meshkat (2011)	187 studenta	Iran	Ne postoji statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha.
Mohzan i sur. (2013)	1214 studenata	Malezija	Dvije dimenzije emocionalne inteligencije, sposobnost procjene vlastitih emocija i sposobnost razumijevanja emocija imaju statistički značajan i pozitivan utjecaj na akademski uspjeh.
De Carvalho i sur. (2015)	353 studenta	Teksas	Emocionalna inteligencija ima pozitivan utjecaj na akademski uspjeh, a naročito je važna za studente slabijeg imovinskog stanja jer ublažava negativan utjecaj njihovog niskog imovinskog stanja na akademski uspjeh
Suleman i sur. (2019)	186 studenata	Pakistan	Postoji snažna statistički značajna veza između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha.
Halimi i sur. (2021)	480 studenata	Kuvajt	Akademski uspjeh je snažno asociran s dvije dimenzije emocionalne inteligencije: sposobnošću procjene vlastitih emocija i sposobnošću upotrebe emocija. WLEIS test je pouzdan alat za procjenu emocionalne inteligencije među studentima.

Izvor: Kompilacija autorice.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Metodološki aspekti istraživanja

Istraživanje o emocionalnoj inteligenciji i akademskom uspjehu provedeno je tijekom srpnja i kolovoza 2023. godine nad uzorkom ispitanika kojeg su sačinjavali studenti Sveučilišta u Splitu. Istraživanje je provedeno metodom ankete te su ispitanici samostalno ispunjavali anketni upitnik. Anketni upitnik, čiji se obrazac nalazi u prilogu ovog rada, sastavljen je po uzoru na ranija istraživanja koja su se bavila vezom između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha, a sastojao se od raznih pitanja i tvrdnji grupiranih u tri sekcije. **Prva sekcija** anketnog upitnika bavila se socio-demografskim karakteristikama ispitanika. Pritom, odabrane su one socio-demografske karakteristike za koje su dosadašnja istraživanja potvrdila da predstavljaju relevantne faktore ekonomskog uspjeha. Sukladno potpoglavlju 3.3. ovog rada, to su, između ostalih, spol, radni status, bračni status te dohodak kućanstva.

Druga sekcija anketnog upitnika bavila se akademskim uspjehom koji je po uzoru na ranija istraživanja mjereno putem prosječne ocjene. Za potrebe izrade ovog rada i provedbe ovog istraživanja, tražila se prosječna ocjena koju su studenti ostvarili na prijediplomskom studiju. Studenti su tako morali posegnuti za svjedodžbom i preslikom ocjena koje su ostvarili na prvi tri godine studija. Na ovaj način željela se dobiti prava numerička varijabla. Sukladno tome, anketni upitnik je bio namijenjen te su ga ispunjavali isključivo studenti četvrte i pete godine svih sastavnica Sveučilišta u Splitu.

Treća sekcija anketnog upitnika bavila se emocionalnom inteligencijom. Kako se spoznalo još u drugom poglavlju ovog rada, riječ je kompleksnom konceptu koji obuhvaća razne emocionalne i socijalne vještine koji se kao takav nikako ne može izmjeriti samo jednom varijablom. Između više mogućih testova i metoda koje su do sada razvile za mjerenje emocionalne inteligencije, za potrebe ovog rada izabrana je metoda koja odgovara metodi provedbe samog istraživanja – metodi ankete. Riječ je o metodi samoprocjene emocionalne inteligencije poznate pod akronimom WLEIS. Kao što se već ranije u radu opisalo, WLEIS metoda mjeri emocionalnu inteligenciju u četiri dimenzije: sposobnost procjene vlastitih emocija, sposobnost procjene tuđih emocija, sposobnost upotrebe emocija te sposobnost upravljanja emocijama. Za svaku dimenziju kreatori ove metode osmislili su po četiri tvrdnje gdje ispitanici moraju označiti stupanj svog slaganja sa svakom od njih koristeći Likertovu skalu 1-5, gdje 1 predstavlja „u potpunosti se ne slažem“, 3 – neutralnost, a 5 – „u potpunosti se slažem“. Tablica 5 prezentira sve tvrdnje WLEIS metode samoprocjene emocionalne inteligencije koje su bile ponuđene ispitanicima.

Tablica 5. WLEIS metoda samoprocjene emocionalne inteligencije – tvrdnje u upitniku

Sposobnost procjene vlastitih emocija	<i>(Ocjena 1- 5)</i>
Većinu vremena imam dobar osjećaj zašto imam određene osjećaje.	
Imam dobro razumijevanje vlastitih emocija.	
Razumijem ono što osjećam.	
Uvijek znam jesam li sretan/sretna ili ne.	
Sposobnost procjene tuđih emocija	<i>(Ocjena 1- 5)</i>
Uvijek mogu prepoznati emocije mojih prijatelja iz njihova ponašanja.	
Dobar sam promatrač tuđih emocija.	
Osjetljiv/a sam na osjećaje i emocije drugih ljudi.	
Dobro razumijem emocije ljudi oko sebe.	
Sposobnost upotrebe emocija	<i>(Ocjena 1- 5)</i>
Uvijek si postavljam ciljeve, a onda se maksimalno trudim da ih postignem.	
Uvijek govorim samom/samoj sebi dam sam sposobna osoba.	
Ja sam samo-motivirana osoba.	
Uvijek se ohrabrujem da dajem sve od sebe.	
Sposobnost upravljanja emocijama	<i>(Ocjena 1- 5)</i>
Mogu kontrolirati svoju narav i nositi se s poteškoćama racionalno.	
Prilično sam sposoban/sposobna kontrolirati vlastite emocije.	
Uvijek se mogu brzo smiriti kada sam vrlo ljut/a.	
Imam dobru kontrolu nad vlastitim emocijama.	

Izvor: Libbrecht, N., Beuckelaer, A. D., Lievens, F. i Rockstuhl, T. (2014). Measurement invariance of the Wong and Law emotional intelligence scale scores: Does the measurement structure hold across Far Eastern and European countries? *Applied Psychology*, 63(2), str. 230.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Rezultati provedenog anketnog istraživanja

4.1.1. Socio-demografske karakteristike ispitanika

Anketni upitnik ispunilo je ukupno 102 studenata 4. i 5. godine studija. Tablica 6 u nastavku prikazuje distribuciju odgovora ispitanika na pitanja vezana uz njihove socio-demografske karakteristike: spol, dob, radni status, bračno stanje i dohodak kućanstva.

Što se tiče **spola**, kao što se može vidjeti iz Tablice 6, u dobivenom uzorku ispitanika prevladavaju ispitanici ženskog spola kojih je ukupno 78 te na koje otpada 76,5 posto ukupnog uzorka. Muškaraca u uzorku ima 24 te na njih otpada 23,5 posto dobivenog uzorka ispitanika. Prema **dobi** u dobivenom uzorku najzastupljenija je skupina ispitanika koji imaju od 24 do 27 godina. Naime, ova skupina obuhvaća 67 ispitanika na koje otpada 65,7% cijelog uzorka. Ovo je očekivano ako se u obzir uzme činjenica kako je anketni upitnik ipak bio namijenjen isključivo studentima četvrte i pete godine.

Što se tiče **radnog statusa**, iz Tablice 6 je vidljivo kako u dobivenom uzorku skoro podjednako ima ispitanika koji su zaposleni na puno radno vrijeme (38 ispitanika) i onih koji su zaposleni preko studentskog ugovora (37 ispitanika). Općenito, u uzorku više ispitanika radi nego što ih ne radi. Naime, ukupno 80 ispitanika iz uzorka je zaposleno neovisno o vrsti ugovora te na njih otpada 78,4% cijelog uzorka. 22 ispitanika odnosno 21,6 posto cijelog uzorka je nezaposleno. Dobiveni rezultati nisu čudni uvažavajući dobnu strukturu uzorka. Nadalje, kada je u pitanju **bračno stanje**, može se vidjeti kako većina ispitanika iz uzorka nije u bračnom odnosu te na takve otpada 85,3 posto cijelog uzorka. U braku su tek 4 ispitanika iz uzorka te na njih otpada 3,9% cijelog uzorka.

Konačno, kada je u pitanju prosječni mjesečni **dohodak** kućanstva, četiri ispitanika nisu željela odgovoriti na ovo pitanje. Među preostalim ispitanicima koji su pružili odgovor na ovo pitanje, najveći dio uzorka (39 ispitanika odnosno 39,8 posto uzorka) pripada skupini ispitanika s dohotkom kućanstva koji bi se mogao klasificirati kao prosječni promatrano na državnoj razini (1100 eura – 2200 eura). Sljedeća najzastupljenija skupina je skupina ispitanika s mjesečnim dohotkom kućanstva koji bi se mogao klasificirati kao iznadprosječni, promatrano na državnoj razini (2200 eura ili više). Njih je u dobivenom uzorku 36 te na njih

otpada 36,7 posto cijelog uzorka. Najmanje ispitanika iz uzorka živi u kućanstvu u kojem je prosječni mjesečni dohodak do 1100 eura (23 ispitanika odnosno 23,5 posto dobivenog uzorka).

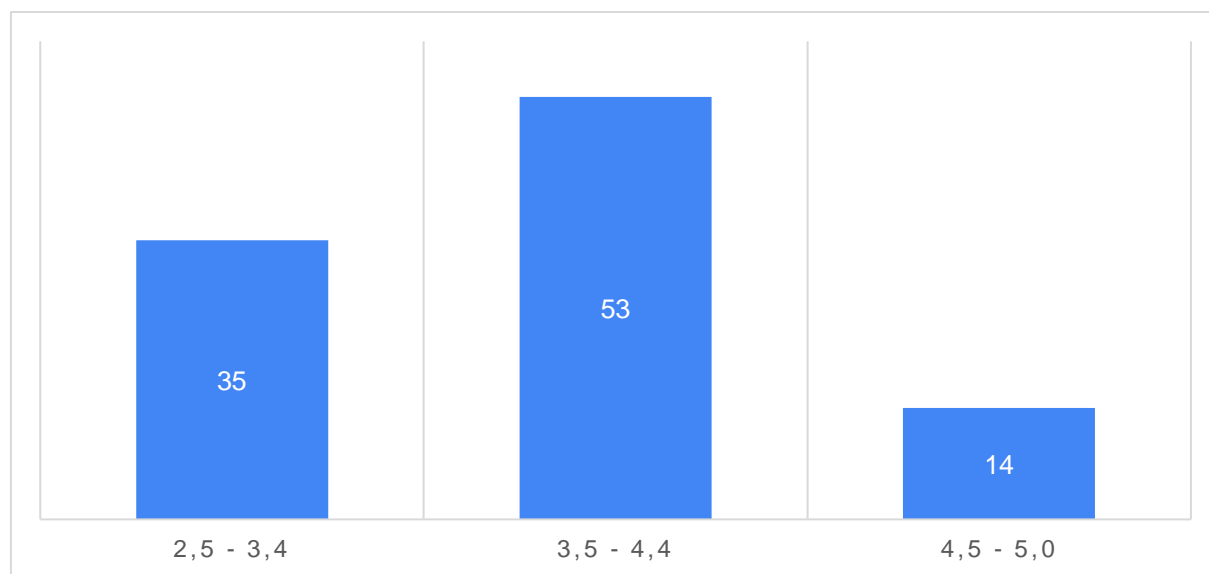
Tablica 6. Socio-demografske karakteristike ispitanika

Karakteristika	Modalitet	N	%
Spol	Ženski	78	76,5
	Muški	24	23,5
	Ukupno	102	100,00
Dob	20-23 godine	27	26,5
	24-27 godina	67	65,7
	28-31 godina	6	5,9
	32 godine ili više	2	2,0
	Ukupno	102	100,00
Radni status	Zaposlen/a na puno radno vrijeme	38	37,3
	Zaposlen/a na pola radnog vremena	5	4,9
	Zaposlen/a preko studentskog ugovora	37	36,3
	Nezaposlen/a	22	21,6
	Ukupno	102	100,00
Bračno stanje	Neoženjen/neudana	87	85,3
	Oženjen/udana	4	3,9
	Razveden/razvedena	0	0,0
	Izvanbračni partner/izvanbračna partnerica	11	10,8
	Ukupno	102	100,00
Dohodak kućanstva	Do 1100 eura	23	23,5
	1100 eura – 2200 eura	39	39,8
	2200 eura ili više	36	36,7
	Ukupno	98	100,00

Izvor: Rezultati istraživanja.

4.1.2. Ispitanici prema prosječnoj ocjeni na prijediplomskom studiju

Nakon socio-demografskih karakteristika, ispitanike se ispitalo o njihovom dosadašnjem akademskom uspjehu. Ispitanici su morali unijeti numeričku vrijednost koja je predstavljala prosječnu ocjenu koju su ostvarili na prijediplomskom studiju. Uspjeh ostvaren na prijediplomskoj razini numerički se može kretati od minimalnih 1,5 (dovoljan uspjeh) do maksimalnih 5,0 (odličan uspjeh). Grafički prikaz 2 prezentira distribuciju odgovora ispitanika na ovo pitanje. Kao što se može vidjeti, riječ je o histogramu odnosno grafičkom prikazu podataka koji su grupirani u brojčane intervale. Kako nijedan ispitanik nije ostvario dovoljan uspjeh (2), na grafičkom prikazu nije prikazan stupac koji bi odgovarao tom brojčanom intervalu (1,5-2,49). Tri brojčana intervala koja su prikazana Grafičkim prikazom 2 reflektiraju, s lijeva na desno, dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5) akademski uspjeh. Kao što se može vidjeti, najviše ispitanika, njih 53 odnosno 52 posto uzorka, ostvarilo je vrlo dobar (4) uspjeh na prijediplomskom studiju (interval 3,5-4,4). Najmanje ispitanika, njih 14 odnosno 13,7 uzorka ostvarilo je odličan (5) akademski uspjeh na prijediplomskom studiju (interval 4,5-5,0).



Grafički prikaz 2. Ispitanici prema prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju

Izvor: Izrada autorice na temelju rezultata istraživanja.

4.1.3. Ispitanici prema razini emocionalne inteligencije

Treća sekcija anketnog upitnika bavila se emocionalnom inteligencijom. Unutar ove sekcije, ispitanici su zapravo trebali odraditi WLEIS test za samoprocjenu emocionalne inteligencije koji emocionalnu inteligenciju mjeri u četiri dimenzije: sposobnost procjene vlastitih emocija, sposobnost procjene tuđih emocija, sposobnost upotrebe emocija te sposobnost upravljanja emocijama. Za svaku od ove četiri dimenzije, ispitanicima su ponuđene po četiri tvrdnje te su ispitanici trebali svakoj tvrdnji dodijeliti ocjenu od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Sve su tvrdnje imale pozitivnu konotaciju što znači da su ocjene bliže petici značile i bolju pojedinačnu sposobnost odnosno veći stupanj emocionalne inteligencije.

Tablica 7 prikazuje distribuciju odgovora ispitanika po dimenzijama emocionalne inteligencije odnosno po svim tvrdnjama unutar svake dimenzije. Za svaku pojedinačnu tvrdnju je također prezentirana najčešće dodijeljena ocjena (statistički – mod - M) te su izračunate prosječna ocjena (statistički – srednja vrijednost odnosno aritmetička sredina – AS) i prosječno odstupanje od prosječne ocjene (statistički – standardna devijacija – SD). Od ispitanika se prvo tražilo da ocjene **sposobnost procjene vlastitih emocija**. Kao što se može vidjeti iz tablice, tvrdnjama vezane uz ovu dimenziju emocionalne inteligencije, ispitanici su dodijelili prilično visoke ocjene te je tako kod prve tvrdnje najčešće dodijeljena ocjena bila 5 (u potpunosti se slažem) dok je najčešće dodijeljena ocjena kod preostale tri tvrdnje iz ove skupine bila ocjena 4 (slažem se). Ovo je rezultiralo i visokim prosječnim ocjenama koje kod sve četiri tvrdnje prelaze 4 iz čega se može zaključiti kako ispitanici smatraju kako je njihova sposobnost procjene vlastitih emocija vrlo dobra. Vrijednosti standardnih devijacija koje su kod sve četiri tvrdnje niže od 1 ukazuju na nisku varijabilnost u odnosu na prosječne ocjene u dobivenom uzorku ispitanika.

Sljedeća dimenzija emocionalne inteligencije koju su ispitanici morali samo-procijeniti je **sposobnost procjene tuđih emocija**. Kao što se može vidjeti iz Tablice 7 i ovdje su dodijeljene jako visoke ocjene te je ponovno kod jedne tvrdnje najčešće dodijeljena ocjena bila ocjena 5 (u potpunosti se slažem), dok je kod preostalih tvrdnji najčešće dodijeljena ocjena bila ocjena 4 (slažem se). S obzirom na pozitivnu konotaciju ponuđenih tvrdnji, zaključuje se kako ispitanici iz dobivenog uzorka svoju sposobnost u procjeni tuđih emocija percipiraju kao vrlo dobru, a što osim moda potvrđuju i prosječne ocjene koje kod tri od četiri tvrdnje prelaze 4. Kumulativno promatrano ocjene su nešto niže nego kod sposobnosti procjene vlastitih emocija, a što je i razumljivo. Vrijednosti standardnih devijacija i kod ove dimenzije emocionalne inteligencije su zadovoljavajuće.

Tablica 7. Samoprocjene emocionalne inteligencije – distribucija odgovora ispitanika

Procjena vlastitih emocija	1	2	3	4	5	T	M¹	AS²	SD³
Tvrdnja 1	0	6	22	33	41	102	5	4,07	0,93
Tvrdnja 2	2	3	12	47	38	102	4	4,14	0,88
Tvrdnja 3	1	4	13	49	35	102	4	4,11	0,84
Tvrdnja 4	0	7	13	43	39	102	4	4,12	0,88
Procjena tuđih emocija	1	2	3	4	5	T	M¹	AS²	SD³
Tvrdnja 1	2	8	16	44	32	102	4	3,94	0,98
Tvrdnja 2	3	2	13	53	31	102	4	4,05	0,88
Tvrdnja 3	1	6	17	39	39	102	5	4,07	0,94
Tvrdnja 4	0	1	17	50	34	102	4	4,15	0,72
Upotreba vlastitih emocija	1	2	3	4	5	T	M¹	AS²	SD³
Tvrdnja 1	1	6	25	26	44	102	5	4,04	1,00
Tvrdnja 2	0	5	22	25	50	102	5	4,18	0,94
Tvrdnja 3	0	10	15	35	42	102	5	4,07	0,98
Tvrdnja 4	2	6	19	42	33	102	4	3,96	0,96
Upravljanje vlastitim emocijama	1	2	3	4	5	T	M¹	AS²	SD³
Tvrdnja 1	0	14	12	43	33	102	4	3,93	1,00
Tvrdnja 2	2	7	16	35	42	102	5	4,06	1,01
Tvrdnja 3	6	16	23	35	22	102	4	3,50	1,17
Tvrdnja 4	5	4	23	52	18	102	4	3,73	0,97

1 – mod, 2 – aritmetička sredina, 3 – standardna devijacija.

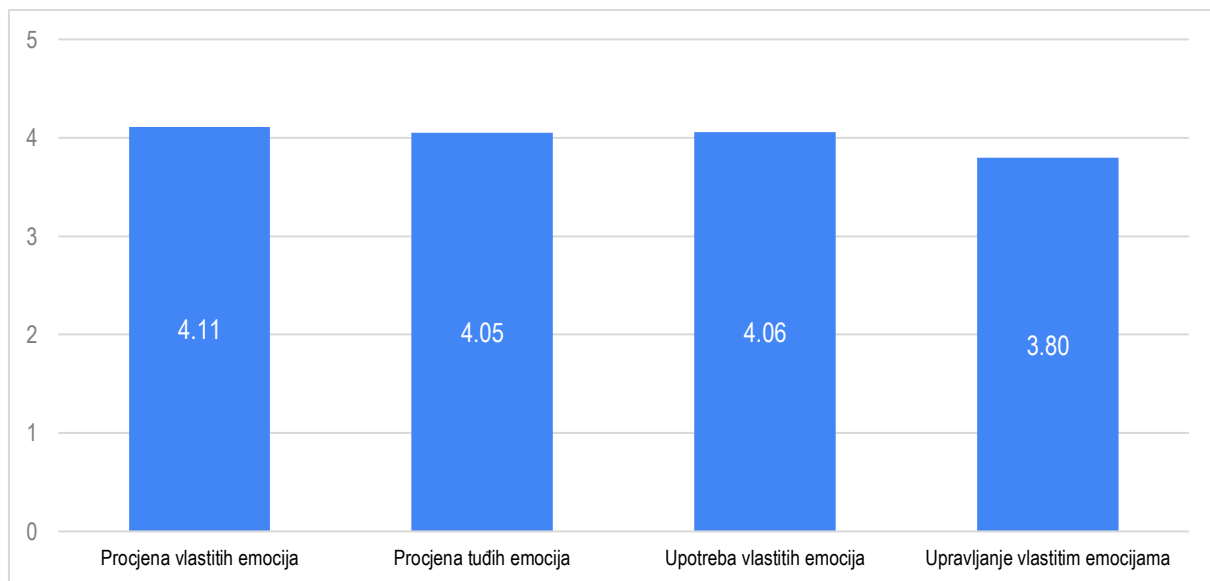
Izvor: Rezultati istraživanja.

Sposobnost upotrebe vlastitih emocija sljedeća je dimenzija emocionalne inteligencije za koju se od ispitanika iz dobivenog uzorka tražilo da ju samo-procjene. U sklopu ove dimenzije dodijeljene su najbolje ocjene te je tako kod čak tri tvrdnje najčešće dodijeljena ocjena, ocjena 5 (u potpunosti se slažem).

Međutim, kako je kod ove skupine tvrdnji zabilježeno više neutralnih odgovora (3), prosječne ocjene po tvrdnjama se ne razlikuju previše u odnosu na prethodne dvije dimenzije emocionalne inteligencije. Općenito, može se zaključiti kako ispitanici svoju sposobnost u upotrebi vlastitih emocija percipiraju kao vrlo dobru.

Konačno, **sposobnost u upravljanju vlastitim emocijama**, ispitanici su procijenili kao najlošiju među proučavanim dimenzijama emocionalne inteligencije. Naime, prosječna ocjena prelazi 4 samo kod jedne tvrdnje iz ove skupine, dok je kod preostalih tvrdnji prosječna ocjena ispod 4. Vrijednosti standardnih devijacija također su najlošije kod ove dimenzije emocionalne inteligencije ukazujući na veću varijabilnost odnosno veće odstupanje u odgovorima od prosječne vrijednosti.

Grafički prikaz 3 prikazuje prosječne ocjene četiriju ponuđenih tvrdnji za svaku dimenziju emocionalne inteligencije. Uvažavajući dobivene vrijednosti može se zaključiti kako ispitanici percipiraju kako imaju visoku emocionalnu inteligenciju, najviše izraženu kod dimenzije sposobnosti procjene vlastitih emocija (4,11), a najmanje izraženu kod dimenzije sposobnosti upravljanja vlastitim emocijama (3,80).



Grafički prikaz 3. *Dimenzije emocionalne inteligencije – prosječne ocjene*

Izvor: Izrada autorice na temelju rezultata istraživanja.

Prije daljnje statističke obrade podataka koji se prikupili anketnim ispitivanjem, provjeriti će se pouzdanost korištenih mjernih ljestvica. Pouzdanost se definira kao stupanj do kojeg su mjerenja bez pogrešaka i zbog toga daju konzistentne rezultate (Rajh, 2009). Pouzdanost mjernih ljestvica koje su se koristile u ovom istraživanju provjerena je Cronbach alfa koeficijentom, mjerom unutarnje dosljednosti skupa tvrdnji. Cronbach alfa koeficijent može poprimiti vrijednost između 0 i 1, a poželjna je što veća vrijednost jer veća vrijednost ukazuje na veću pouzdanost korištene mjerene ljestvice. Vrijednost Cronbach alfa koeficijenta (Rajh, 2009):

- oko 0,9 ukazuje na izvrsnu pouzdanost,
- oko 0,8 ukazuje na vrlo dobru pouzdanost,
- oko 0,7 ukazuje na prihvatljivu pouzdanost.
- Manja od 0,5 ukazuje na nepouzdanu mjernu ljestvicu.

U ovom istraživanju mjerne ljestvice su korištene za samoprocjenu emocionalne inteligencije. Tablica 8 prikazuje Cronbach alfa koeficijente za svaku mjeru ljestvicu (svaku dimenziju emocionalne inteligencije) te koeficijente kada bi se pojedine tvrdnje iz svake skupine tvrdnji izostavile. Kada je u pitanju prva dimenzija emocionalne inteligencije – sposobnost procjene vlastitih emocija, za sve četiri tvrdnje kojima se ista mjerila, Cronbach alfa koeficijent iznosi 0,808 te ukazuje na vrlo dobru pouzdanost. Stoga se u daljnjoj analizi neće izostaviti nijedna tvrdnja, iako bi se izostavljanjem prve mogla povećati ukupna pouzdanost. Nadalje, kada je u pitanju druga dimenzija emocionalne inteligencije – sposobnost procjene tuđih emocija, Cronbach alfa koeficijent iznosi 0,690 te ukazuje na prihvatljivu pouzdanost. Kako se može vidjeti iz Tablice 8, izostavljanjem treće tvrdnje pouzdanost mjerne ljestvice može se povećati (0,722) te će se stoga to i napraviti u nastavku analize.

Kod preostalih dviju dimenzija emocionalne inteligencije, sposobnosti upotrebe vlastitih emocija te sposobnosti upravljanja vlastitim emocijama, vrijednosti Cronbach alfa koeficijenta jako su velike (po 0,885) ukazujući na izvrsnu pouzdanost korištenih mjernih ljestvica. Istovremeno, izostavljanjem bilo koje tvrdnje koja je ispitanicima bila ponuđena u sklopu ovih dviju skupina tvrdnji, ne može se postići bolja pouzdanost te se stoga analiza nastavlja bez izostavljanja ijedne od njih.

Tablica 8. Cronbach alfa koeficijenti za korištene mjerne ljestvice

Mjerna ljestvica	Cronbach alfa koeficijent	Cronbach alfa ako se tvrdnja izostavi	
Sposobnost procjene vlastitih emocija	0,808	Tvrdnja 1	0,850
		Tvrdnja 2	0,719
		Tvrdnja 3	0,704
		Tvrdnja 4	0,749
Sposobnost procjene tuđih emocija	0,690	Tvrdnja 1	0,631
		Tvrdnja 2	0,535
		Tvrdnja 3	0,722
		Tvrdnja 4	0,600
Sposobnost upotrebe emocija	0,885	Tvrdnja 1	0,874
		Tvrdnja 2	0,852
		Tvrdnja 3	0,821
		Tvrdnja 4	0,860
Sposobnost upravljanja emocijama	0,885	Tvrdnja 1	0,860
		Tvrdnja 2	0,860
		Tvrdnja 3	0,846
		Tvrdnja 4	0,843

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

4.2. Testiranje istraživačkih hipoteza

Na početku ovog istraživanja postavljena je glavna istraživačka hipoteza za čije testiranje je bilo potrebno anketnim upitnikom prikupiti podatke. Hipoteza je označena kao glavna (GH), a glasila je:

GH: Emocionalna inteligencija pozitivno utječe na akademski uspjeh studenata Sveučilišta u Splitu.

Glavnom istraživačkom hipotezom se tako pretpostavilo da će studenti s većom razinom emocionalne inteligencije biti akademski uspješniji od studenata s nižom razinom emocionalne inteligencije.

Kako bi se testirala glavna istraživačka hipoteza potrebne su dvije varijable, jedna vezana za akademski uspjeh te druga vezana za emocionalnu inteligenciju. Akademski uspjeh je mjereno prosječnom ocjenom ostvarenom na prijediplomskom studiju. Svaki ispitanik, odnosno svaki student četvrte i pete godine Sveučilišta u Splitu, je kod ovog pitanja trebao prepisati ocjenu iz svjedodžbe dobivene nakon završetka treće godine. Na ovaj način dobila se numerička varijabla, mjera akademskog uspjeha.

Emocionalna inteligencija se mjerila preko seta tvrdnji odnosno, preciznije, 16 tvrdnji, gdje je svaki ispitanik trebao svakoj tvrdnji dodijeliti ocjenu od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). S obzirom na to da su sve tvrdnje imale pozitivnu konotaciju, ocjene bliže ocjeni 5 označavale su veću razinu emocionalne inteligencije, i obratno. Na ovaj način se došlo do pet skupina ispitanika ovisno o njihovoj samo-procijenjenoj razini emocionalne inteligencije. Manja modifikacija se provela kako bi se broj skupina ispitanika ovisno o njihovoj samo-procijenjenoj razini emocionalne inteligencije sveo na tri. To se postiglo tako da su se u jednu skupinu grupirali svi ispitanici koji su prezentiranim tvrdnjama dodijelili ocjenu 1 ili 2 (u potpunosti se ne slažem i ne slažem se). Ova skupina je nazvana „niska razina emocionalne inteligencije“, a u kojoj je, za potrebe statističke obrade u odabranom programskom rješenju¹¹, svakom ispitaniku dodijeljen broj 1. Svi ispitanici koji su predloženim tvrdnjama dodijelili ocjenu 3 (u potpunosti se ne slažem) grupirani su u skupinu „neutralni/ne znaju“, te je svakom od njih dodijeljena ocjena 2, kako bi se dobila numerička vrijednost potreba za obradu podataka u odabranom programskom rješenju. Konačno, svi ispitanici koji su prezentiranim tvrdnjama dodijelili ocjenu 4 ili 5 grupirani su u skupinu „visoka razina emocionalne inteligencije“ te je svakom od njih dodijeljena vrijednost 3. Kako se emocionalna inteligencija mjerila preko četiri dimenzije odnosno razine, ranije su u radu formirane i četiri pomoćne hipoteze, po jedna za svaku dimenziju emocionalne inteligencije. Pomoćne hipoteze su glasile: Svaka pomoćna hipoteza će se testirati na isti način – analizom varijance s jednim promjenjivim faktorom (ANOVA), koristeći podatke prikupljene anketnim upitnikom nad kojima je modifikacija napravljenima na isti način objašnjen ranije.¹²

Kod analize varijance s jednim promjenjivim faktorom ispituje se djelovanje jednog promjenjivog faktora A na numeričku vrijednost slučajne varijable X. Analizom varijance ukupna varijanca se dijeli na dio koji se pripisuje djelovanju promjenjivog faktora A i na dio koji se pripisuje utjecaju svih ostalih faktora, tzv. rezidualni odnosno nerazjašnjeni dio. Postavljaju se sljedeća nulta i alternativna hipoteza:

¹¹ Programsko rješenje za testiranje istraživačkih hipoteza je IBM SPSS Statistics (verzija 20.0).

¹² Ispitanici su grupirani u tri skupine: 1 – niska sposobnost, 2 – neutralni / ne znaju, 3 – visoka sposobnost.

$$H_0: \dots \dots \dots \sigma_A^2 = 0$$

$$H_1: \dots \dots \dots \sigma_A^2 \neq 0$$

Nulta hipoteza H_0 pretpostavlja da je varijanca promjenjivog faktora A jednaka nuli odnosno da djelovanje tog faktora na slučaju varijablu X nije statistički značajno. Alternativna hipoteza H_1 tvrdi suprotno. U svim slučajevima, odluka o prihvaćanju nulte hipoteze donijeti će se temeljem granične signifikantnosti α^* . Ako je α^* veća od 5% nulta hipoteza se može prihvatiti. Prije testiranja pomoćnih hipoteza potrebno je naglasiti da se analiza varijance s jednim promjenjivim faktorom provodi uz pretpostavku da je ispunjen uvjet homogenosti varijance promatranih uzoraka. Ispunjenje ovog uvjeta provjeriti će se putem Levene-ova testa homogenosti varijanci. Ako se kod ovog testa pokaže da je empirijska signifikantnost α^* veća od 5% može se zaključiti kako su varijance uzoraka homogene (Pivac, 2010).

4.2.1. Procjena vlastitih emocija i akademski uspjeh

Prva pomoćna istraživačka hipoteza glasila je:

PH1: Sposobnost procjene vlastitih emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh.

Analizom varijance donijeti će se zaključak o tome utječe li sposobnost procjene vlastitih emocija (faktor A ovdje označen kao SPVE¹³) na akademski uspjeh mjeran prosječnom ocjenom ostvarenom na prijediplomskom studiju (slučajna varijabla X) uz signifikantnost testa od 5%. U tu svrhu postavljaju se hipoteze o analizi varijance s jednim promjenjivim faktorom:

$$H_0: \dots \dots \dots \sigma_{SPVE}^2 = 0$$

$$H_1: \dots \dots \dots \sigma_{SPVE}^2 \neq 0$$

Tablica 9 sadrži rezultate analize varijance sa sposobnosti procjene vlastitih emocija kao promjenjivim faktorom. U tablici su prikazane empirijske signifikantnosti F testa i Levene-ova testa homogenosti varijanci na temelju kojih se izvode zaključci. Može se vidjeti kako je analiza ponovljena četiri puta, za svaku tvrdnju kojom se mjerila sposobnost procjene vlastitih emocija. Jedino se kod dva testa (tvrdnje 3 i tvrdnje 4)

¹³ SPVE – Sposobnost procjene vlastitih emocija.

pokazalo da je uvjet homogenosti varijanci uzoraka zadovoljen. Budući da je ispunjenje ovog uvjeta nužno za nastavak testiranja analize varijance s jednim promjenjivim faktorom, empirijske signifikantnosti F-testa tumače se isključivo u slučajevima gdje je uvjet homogenosti varijanci zadovoljen. Kod dva testa gdje je ovaj uvjet zadovoljen granična signifikantnost F-testa nije veća od 5% u nijednom od njih na temelju čega se donosi zaključak o tome kako je varijanca promjenjivog faktora SPVE statistički značajna odnosno da sposobnost procjene vlastitih emocija značajno djeluje na prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju.

Tablica 9. Rezultati analize varijance – sposobnost procjene vlastitih emocija

	Levene-ov test	ANOVA
	Empirijska signifikantnost (α^*)	Empirijska signifikantnost (α^*)
Tvrdnja 1	0,002	0,002
Tvrdnja 2	0,021	0,016
Tvrdnja 3	0,108	0,050
Tvrdnja 4	0,289	0,001

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

Pivac (2010) navodi kako se u slučajevima gdje nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci uzoraka mora odustati od analize varijance, povećati granična signifikantnost testa ili upotrijebiti neko drugo neparametrijsko testiranje. Kako u ovom slučaju povećanje granične signifikantnosti testa ne dovodi do drugačijih rezultata, ovdje se provodi drugo neparametrijsko testiranje, a sve s ciljem donošenja što pouzdanije odluke glede (ne) prihvaćanja prve pomoćne istraživačke hipoteze. Test koji je odabran zove se Kruskal-Wallis test.

Kruskal-Wallis test koristi rangove, i to tako da se podaci iz svih uzoraka rangiraju tako da se najnižoj vrijednosti dodijeli rang 1 te se potom računa zbroj rangova u svakom uzorku. Ovaj zbroj je pored ukupnog broja podataka (ukupan broj ispitanika), broja podataka u svakom uzorku i broja uzoraka, input za izračun empirijske vrijednosti Kruskal-Wallis testa. Hipoteze koje je potrebno postaviti glase (Pivac, 2010):

H₀ – ne postoji razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima

H₁ – postoji razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima

Kruskal-Wallis test također je proveden četiri puta, jednom za svaku tvrdnju kojom se mjerila sposobnost procjene vlastitih emocija. Kao i kod analize varijance i ovdje se odluka o prihvaćanju nulte hipoteze H₀ može donijeti na temelju empirijske signifikantnosti α^* . Empirijska signifikantnost kod Kruskal-Wallis testa mora biti manja od granične signifikantnosti testa od 5% da bi se odbacila nulta hipoteza odnosno kako bi se zaključilo da postoji razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima.

Tablica 10 prikazuje rezultate Kruskal-Wallis testa za prvu dimenziju emocionalne inteligencije – sposobnost procjene vlastitih emocija. Kao što se može vidjeti, empirijska signifikantnost α^* manja od 5% u tri od četiri testa. Kako se kod treće tvrdnje kojom se mjerila sposobnost procjene vlastitih emocija, nulta hipoteza može odbaciti uz graničnu signifikantnost testa od 5% donosi se zaključak o tome kako postoji razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima odnosno da postoji statistički značajna razlika u rangovima u prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju između studenata koji imaju različite razine sposobnosti procjene vlastitih emocija.

Nakon prihvaćanja alternativne hipoteze o postojanju razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima, iz Tablice 10 mogu se proučiti prosječni rangovi kako bi se izvukli daljnji zaključci. Konkretno, iz tablice se može vidjeti kako je kod svih tvrdnji najveći prosječni rang uvijek kod one skupine ispitanika (studenata) s visokom sposobnosti procjene vlastitih emocija. Dakle, može se zaključiti da oni studenti koji imaju višu sposobnost procjene vlastitih emocija imaju i bolju prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju.

Temeljem dobivenih rezultata, prva pomoćna istraživačka hipoteza, koja je pretpostavljala da sposobnost procjene vlastitih emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh, može se prihvatiti.

Tablica 10. Rezultati Kruskal-Wallis testa – sposobnost procjene vlastitih emocija

Sposobnost procjene vlastitih emocija (SPVE)		N	Prosječni rang	α^*
Tvrđnja 1	Niska sposobnost procjene vlastitih emocija	6	22,83	0,004
	Neutralni / Ne znaju	22	41,14	
	Visoka sposobnost procjene vlastitih emocija	74	56,91	
	Ukupno	102		
Tvrđnja 2	Niska sposobnost procjene vlastitih emocija	5	17,40	0,019
	Neutralni / Ne znaju	12	45,54	
	Visoka sposobnost procjene vlastitih emocija	85	54,35	
	Ukupno	102		
Tvrđnja 3	Niska sposobnost procjene vlastitih emocija	5	33,40	0,061
	Neutralni / Ne znaju	13	37,92	
	Visoka sposobnost procjene vlastitih emocija	84	54,68	
	Ukupno	102		
Tvrđnja 4	Niska sposobnost procjene vlastitih emocija	7	44,57	0,02
	Neutralni / Ne znaju	13	25,38	
	Visoka sposobnost procjene vlastitih emocija	82	56,23	
	Ukupno	102		

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

4.2.2. Procjena tuđih emocija i akademski uspjeh

Druga pomoćna istraživačka hipoteza glasila je:

PH2: Sposobnost procjene tuđih emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh.

Druga pomoćna istraživačka hipoteza testira se kao i ranije, počevši s analizom varijance. Tablica 11 sadrži rezultate analize varijance gdje je sposobnost procjene tuđih emocija uzeta kao promjenjivi faktor (SPTE) čiji se utjecaj na prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju proučava. Tablica 11 prikazuje

empirijske signifikantnosti Levene-ova testa homogenosti varijanci i empirijske signifikantnosti F-testa. Ovdje je analiza ponovljena 3 puta. Naime, kao što je navedeno ranije, treća tvrdnja kojom se mjerila sposobnost procjene tuđih emocija se izostavila zbog loše pouzdanosti korištene mjerne ljestvice. Kao što se može vidjeti, samo kod jednog testa (tvrdnja 1) zadovoljen je uvjet homogenosti varijanci uzoraka ($\alpha^* = 0,060 = 6\% > 5\%$). Ispunjenje ovog uvjeta je nužno za analizu varijance, a kako isti nije ispunjen u dva od tri slučaja, s istom nije nastavljeno. Ovdje će se stoga, kao i u prethodnom slučaju, provesti dodatno testiranje upošljavanjem Kruskal-Wallis testa.

Tablica 11. Rezultati analize varijance – sposobnost procjene tuđih emocija

	Levene-ov test	ANOVA
	Empirijska signifikantnost (α^*)	Empirijska signifikantnost (α^*)
Tvrdnja 1	0,060	0,022
Tvrdnja 2	0,004	0,289
Tvrdnja 4	0,000	0,096

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

Tablica 12 prikazuje rezultate Kruskal-Wallis testa za drugu dimenziju emocionalne inteligencije – sposobnost procjene tuđih emocija. Kao što se može vidjeti, empirijska signifikantnost α^* manja je od 5% kod samo jednog testa. Stoga, donosi se zaključak o tome kako ne postoji razlika u rangovima ispitanika u odabranim uzorcima odnosno da ne postoji statistički značajna razlika u rangovima u prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju između studenata koji imaju različite razine sposobnosti procjene tuđih emocija.

Temeljem dobivenih rezultata, druga pomoćna istraživačka hipoteza, koja je pretpostavljala da sposobnost procjene tuđih emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh, ne može se prihvatiti.

Tablica 12. Rezultati Kruskal-Wallis testa – sposobnost procjene tuđih emocija

Sposobnost procjene tuđih emocija (SPTE)		N	Prosječni rang	α^*
Tvrđnja 1	Niska sposobnost procjene tuđih emocija	10	56,40	0,022
	Neutralni / Ne znaju	16	32,84	
	Visoka sposobnost procjene tuđih emocija	76	54,78	
	Ukupno	102		
Tvrđnja 2	Niska sposobnost procjene tuđih emocija	5	51,90	0,316
	Neutralni / Ne znaju	13	39,92	
	Visoka sposobnost procjene tuđih emocija	84	53,27	
	Ukupno	102		
Tvrđnja 4	Niska sposobnost procjene tuđih emocija	1	3,00	0,123
	Neutralni / Ne znaju	17	44,09	
	Visoka sposobnost procjene tuđih emocija	84	53,58	
	Ukupno	102		

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

4.2.3. Upotreba emocija i akademski uspjeh

Treća pomoćna istraživačka hipoteza glasila je:

PH3: Sposobnost upotrebe emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh.

Treća pomoćna istraživačka hipoteza testira se kao i ranije, počevši s analizom varijance. Tablica 13 sadrži rezultate analize varijance sa sposobnosti upotrebe emocija kao promjenjivim faktorom (SUPOE). U tablici su prikazane empirijske signifikantnosti Levene-ova testa homogenosti varijanci i F-testa na temelju kojih će se izvući zaključci. Kao što se može vidjeti iz tablice, kod tri od četiri testa empirijska signifikantnost testa veća je od 5%, a koja ukazuje na zadovoljenost uvjeta homogenosti varijanci uzoraka. Kod ta tri testa moguće je nastaviti s analizom varijance odnosno moguće je provesti F-testove. Empirijske signifikantnosti F-testova manje su od graničnih signifikantnosti testa od 5% u dva od tri slučaja na temelju čega se donosi

zaključak o tome kako je varijanca promjenjivog faktora SUPOE statistički značajna odnosno da sposobnost upotrebe emocija značajno djeluje na prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju.

Temeljem dobivenih rezultata, treća pomoćna istraživačka hipoteza, koja je pretpostavljala da sposobnost upotrebe emocija pozitivno utječe na akademski uspjeh, može se prihvatiti.

Tablica 13. *Rezultati analize varijance – sposobnost upotrebe emocija*

	Levene-ov test	ANOVA
	Empirijska signifikantnost (α^*)	Empirijska signifikantnost (α^*)
Tvrđnja 1	0,004	0,044
Tvrđnja 2	0,868	0,041
Tvrđnja 3	0,111	0,010
Tvrđnja 4	0,702	0,128

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

4.2.4. Upravljanje emocijama i akademski uspjeh

Četvrta, ujedno i posljednja pomoćna istraživačka hipoteza glasila je:

PH4: Sposobnost upravljanja emocijama pozitivno utječe na akademski uspjeh.

I četvrta istraživačka hipoteza testira se analizom varijance, ovaj put sa sposobnošću upravljanja emocijama kao promjenjivim faktorom (SUPRE) čiji se utjecaj proučava na kretanje numeričke varijable – prosječne ocjene ostvarene na prijediplomskom studiju. Tablica 14 prikazuje empirijske signifikantnosti Levene-ova testa homogenosti varijanci uzoraka. Kao što se može vidjeti, u tri od četiri testa ovaj uvjet je zadovoljen jer su empirijske signifikantnosti veće od graničnih signifikantnosti testa od 5%, a što znači da se u tri od četiri slučaja može nastaviti s analizom varijance.

Tablica 14 sadrži i empirijske vrijednosti F-testa. Kao što se može vidjeti, u nijednom od tri slučaja gdje je zadovoljen test homogenosti varijanci uzoraka, empirijska signifikantnost nije manja od 5%. To pak znači

kako varijanca promatranog promjenjivog faktora nije statistički značajna odnosno sposobnost upravljanja emocijama ne djeluje značajno na prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju.

Temeljem dobivenih rezultata, četvrta pomoćna hipoteza, koja je pretpostavljala da sposobnost upravljanja emocijama pozitivno utječe na akademski uspjeh, ne može se prihvatiti.

Tablica 14. *Rezultati analize varijance – sposobnost upravljanja emocijama*

	Levene-ov test	ANOVA
	Empirijska signifikantnost (α^*)	Empirijska signifikantnost (α^*)
Tvrdnja 1	0,149	0,322
Tvrdnja 2	0,177	0,433
Tvrdnja 3	0,557	0,310
Tvrdnja 4	0,019	0,016

Izvor: Izračun autorice u SPSS-u na temelju rezultata istraživanja.

Kako se ispostavilo da dvije od četiri dimenzije emocionalne inteligencije imaju značajan utjecaj na prosječnu ocjenu ostvarenu na prijediplomskom studiju, sposobnost procjene vlastitih emocija te sposobnost upotrebe emocija, **glavna istraživačka hipoteza, koja je pretpostavljala kako emocionalna inteligencija pozitivno utječe na akademski uspjeh studenata Sveučilišta u Splitu, može se djelomično prihvatiti.** Programi koji integriraju razvoj emocionalnih vještina u postojeći kurikulum bili bi korisni.

5. RASPRAVA

Istraživanje provedeno u ovom radu došlo je do identičnih zaključaka do kojih su došli autori Halimi i sur. (2021) u svom istraživanju provedenom nad uzorkom od 480 studenata s više privatnih fakulteta iz Kuvajta. Autori su također na isti način mjerili akademski uspjeh (prosječna ocjena ostvarena na studiju) te emocionalnu inteligenciju (WLEIS test). Kao i u ovom radu, zaključeno je kako je akademski uspjeh snažno asociran s dvije dimenzije emocionalne inteligencije: sposobnošću procjene vlastitih emocija i sposobnošću upotrebe emocija.

Postoji prostor za unaprjeđenje istraživanja provedenog u ovom radu. Buduća istraživanja na ovu temu mogla bi poraditi na *veličini uzorka*, a što bi omogućilo istraživanje razlika u razinama emocionalne inteligencije s obzirom na područje studiranja (medicina, ekonomija, građevina,...), baš kao što je to napravljeno u istraživanju autora Meshkat (2011). Nadalje, buduća istraživanja mogla bi se pozabaviti i *drugim karakteristikama* ispitanika gdje bi se prvo moglo utvrditi utječu li te karakteristike na akademski uspjeh studenata, a potom utvrditi i ulogu emocionalne inteligencije u pojačavanju ili ublažavanju tog utjecaja, baš kao što je to napravljeno za karakteristiku imovinskog stanja u istraživanju autora de Carvalho i sur. (2015). Konačno, buduća istraživanja mogla bi uzeti dodatnu mjeru akademskog uspjeha poput primjerice *zadovoljstva*, kao bitne odrednice kompetitivne prednosti pojedinih sveučilišnih sastavnica. Privatni fakulteti mogli bi ići i korak dalje te anketirati svoje bivše studente i ispitivati njihov *uspjeh u karijeri* koji se također smatra jednom mjerom akademskog uspjeha.

6. ZAKLJUČAK

Emocionalna inteligencija predstavlja niz emocionalnih sposobnosti koje uključuju sposobnost točnog opažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost rasuđivanja uz pomoć emocija, sposobnost razumijevanja vlastitih i tuđih emocija te sposobnost upravljanja svojim emocijama. Do sada je utvrđeno kako emocionalna inteligencija nosi brojne prednosti za pojedince, ali i za organizacije unutar kojih rade. Jedan dio istraživanja se do sada bavio i značajem emocionalne inteligencije za akademsku okolinu gdje se naglasak prvenstveno stavio na akademski uspjeh. Iako se akademski uspjeh može mjeriti na razine načine, sva dosadašnja istraživanja su kao mjeru akademskog uspjeha uzeli prosječnu ocjenu ostvarenu na studiju. Što se tiče rezultata, u pojedinim istraživanjima emocionalna inteligencija se pokazala snažnim prediktorom akademskog uspjeha, dok druga istraživanja nisu utvrdila statistički značajan pozitivan utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh. Isto tako u pojedinim istraživanjima pokazalo se kako su značajan prediktor akademskog uspjeha samo pojedine dimenzije emocionalne inteligencije. Ovakva nekonzistentnost u rezultatima dosadašnjih istraživanja ukazuje na to kako je utjecaj emocionalne inteligencije na akademski uspjeh studenata isključivo empirijsko pitanje.

U sklopu ovog rada provedeno je samostalno istraživanje čiji su ciljevi uključivali spoznaju o razini emocionalne inteligencije među ispitanicima te spoznaju o utjecaju emocionalne inteligencije na akademski uspjeh ispitanika, studenata četvrte i pete godine Sveučilišta u Splitu. Glavni alat za provedbu ovog istraživanja bio je anketni upitnik formiran po uzoru na ranija istraživanja. Ispunjavajući anketni upitnik, ispitanici, odnosno studenti četvrte i pete godine raznih sastavnica Sveučilišta u Splitu, morali su između ostalog pružiti podatak o prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju. Ovaj podatak je poslužio kao mjera akademskog uspjeha. Anketni upitnik sadržavao je i tzv. WLEIS test odnosno test za samo-procjenju emocionalne inteligencije za koji su ranija istraživanja utvrdila da je pouzdan alat za procjenu emocionalne inteligencije među studentima. WLEIS test mjeri četiri dimenzije emocionalne inteligencije: sposobnost procjene vlastitih emocija, sposobnost procjene tuđih emocija, sposobnost upotrebe emocija te sposobnost upravljanja emocijama.

Rezultati anketnog istraživanja su pokazali kao ispitanici percipiraju kako imaju visoku emocionalnu inteligenciju, s najviše izraženom sposobnošću procjene vlastitih emocija te najmanje izraženom sposobnošću upravljanja vlastitim emocijama. Glavna istraživačka hipoteza, koja je pretpostavljala kako emocionalna inteligencija pozitivno utječe na akademski uspjeh studenata Sveučilišta u Splitu, djelomično je prihvaćena. Naime, analizom varijance utvrđen je pozitivan, statistički značajan, utjecaj dviju od ukupno

četiri promatrane dimenzije emocionalne inteligencije: sposobnost procjene vlastitih emocija te sposobnost upotrebe emocija. Buduća istraživanja na ovu temu mogla bi povećati veličinu uzorka, naglasak staviti i na druge karakteristike ispitanika poput primjerice imovinskog stanja te uzeti u razmatranje dodatne mjere akademskog uspjeha poput primjerice zadovoljstva studenata.

LITERATURA

- Adebayo, D. O. (2006). Workload, social support, and work-school conflict among Nigerian nontraditional students. *Journal of Career Development*, 33(2), 125-141.
- Allyn, R. (2022). The Important Difference Between Emotions and Feelings. Preuzeto 25. lipnja 2023. s <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-pleasure-is-all-yours/202202/the-important-difference-between-emotions-and-feelings>.
- Arnold, Z., i Liu, H. L. S. (2020). The Relationship between Alcohol Consumption, Academic Success, and Athletic Identity in Collegiate Student-Athletes. *Journal of Amateur Sport*, 6(2), 84-106.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Betts, J. R. i Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average: The relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. *Journal of Human Resources*, 34(2), 268-293.
- Cyrenne, P. i Chan, A. (2012). High school grades and university performance: A case study. *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542.
- Davidson, W. B., Beck, H. P. i Milligan, M. (2009). The college persistence questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390.
- de Carvalho, J., i Colvin, A. D. (2015). Emotional intelligence and academic success among low-income college students. *International Journal of Education and Social Science*, 2(3), 35-42.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., i Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.
- Desti, K., i Shanthi, R. (2015). A study on emotional intelligence at workplace. *European Journal of Business and Management*, 7, 147-154.

- Divaris, K., Barlow, P. J., Chendea, S. A., Cheong, W. S., Dounis, A., Dragan, I. F., ... i Vrazic, D. (2008). The academic environment: the students' perspective. *European Journal of Dental Education*, 12, 120-130.
- Drigas, A. S., i Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(45), 1-17.
- DrSanthosh Kumar, V., i Basha, S. M. (2022). A study of Emotional Intelligence and Quality of Life among Doctors in Pandemic Covid 19. *International Journal of Early Childhood*, 14(02), 2080-2090.
- El Ansari, W., Stock, C., i Mills, C. (2013). Is alcohol consumption associated with poor academic achievement in university students?. *International Journal of Preventive Medicine*, 4(10), 1175.
- Eurostat, (2023). Early leavers from education and training. Preuzeto 20. lipnja 2023., s https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/Early_leavers_from_education.
- Ezzatabadi, M. R., Bahrami, M. A., Hadizadeh, F., Arab, M., Nasiri, S., Amiresmaili, M., i Tehrani, G. A. (2012). Nurses' emotional intelligence impact on the quality of hospital services. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 14(12), 758.
- Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., i Sánchez Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100.
- Fteiha, M. i Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2), 1-9.
- Fukuda, E., Saklofske, D. H., Tamaoka, K., Fung, T. S., Miyaoka, Y., I Kiyama, S. (2011). Factor structure of Japanese versions of two emotional intelligence scales. *International Journal of Testing*, 11(1), 71-92.
- Hajnci, Lj. i Vučenović, D. (2013). Pojava konstrukta emocionalne inteligencije. *Suvremena psihologija*, 16(1), 95-113.
- Halimi, F., AlShammari, I., i Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503.
- Hansen, F. (2005). Distinguishing between feelings and emotions in understanding communication effects. *Journal of Business Research*, 58(10), 1426-1436.

- Hercigonja, Z. (2018). *Emocionalna inteligencija u odgoju i obrazovanju*. Fronta Impress.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Ilić, E. (2008). Emocionalna inteligencija i uspješno vođenje. *Ekonomski pregled*, 59(9-10), 576-5922.
- Johnson, J.L. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist or who will drop out? *College Students Journal*, 31(3), 323-332.
- Jorfi, H., Jorfi, S. i Moghadam, K. (2010). Impact of emotional intelligence on performance of employees. *Postmodern Openings*, 1(4), 63-74.
- Kucian, K., Loenneker, T., Dietrich, T., Martin, E. i Von Aster, M. (2005). Gender differences in brain activation patterns during mental rotation and number related cognitive tasks. *Psychology Science*, 47(1), 112-131.
- Labby, S., Lunenburg, F. C. i Slate, J. R. (2012). Emotional Intelligence and Academic Success: A Conceptual Analysis for Educational Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-11.
- Lasode, A. O. i Awote, M. F. (2014). Challenges faced by married university undergraduate female students in Ogun State, Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 102-113.
- Lesjak, R. i Sindik, J. (2013). Emocionalna inteligencija medicinskih sestara. *Sestrinski glasnik*, 18(3), 174-181.
- Libbrecht, N., Beuckelaer, A. D., Lievens, F. i Rockstuhl, T. (2014). Measurement invariance of the Wong and Law emotional intelligence scale scores: Does the measurement structure hold across Far Eastern and European countries? *Applied Psychology*, 63(2), 223-237.
- Mahmood, S., i Farooq, U. (2014). Facebook addiction: a study of big-five factors and academic performance amongst students of IUB. *Global Journal of Management and Business Research*, 14(5), 55-71.
- Mayer, J.D. (2004). What is Emotional Intelligence? University of New Hampshire Scholars' Repository, Preuzeto 16.3.2023. s <https://scholars.unh.edu>.

- McPhail, R., Fisher, R. i McConachie, J. (2009). Becoming a successful first year undergraduate: When expectations and reality collide. U *12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, "Preparing for Tomorrow Today: The First Year as Foundation"*, Townsville, Australia.
- Meshkat, M. (2011). The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Success. *Journal of Technology and Education*, 5(3), 201-205.
- Metzinger, Č. T. i Toth, M. (2020). *Metodologija istraživačkog rada za stručne studije*. Veleučilište Velika Gorica.
- Miao, C., Humphrey, R. H., i Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., i Abd Halil, N. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Munezero, M., Montero, C. S., Sutinen, E., i Pajunen, J. (2014). Are they different? Affect, feeling, emotion, sentiment, and opinion detection in text. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(2), 101-111.
- Nachatar Singh, J. K. (2018). What are the factors that contribute to postgraduate international students' academic success? *A Malaysian qualitative study. Higer Education Research and Development*, 37(5), 1035-1049.
- Newsome, S., Day, A. L. i Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- OECD, (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. i Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. i Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pettinelli, M. (2012). *The psychology of emotions, feelings and thoughts*. Lightning Source.

- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139.
- Pozo-Burgos, E. J., Burbano-Pulles, M. R., Vidal-Chica, J. I., i Revelo-Salgado, G. E. (2022). Sociocultural and Demographic Factors That Influence Academic Performance: The Pre-University Case of the Universidad Politécnica Estatal del Carchi. *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 147-156.
- Pritchard, M.E. i Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 357-364.
- Reardon, S. F. (2013). The widening income achievement gap. *Educational leadership*, 70(8), 10-16.
- Rohde, T. E. i Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Salovey, P. i Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Samiuddin, K. H. A. N., Ahmad, I., i Kazmi, S. Z. A. (2017). The role of emotional intelligence in hospital administration: a case study from Pakistan. *Cross-Cultural Management Journal*, 19(1), 39-46.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Seo, M. G., & Barrett, L. F. (2007). Being emotional during decision making—good or bad? An empirical investigation. *Academy of Management Journal*, 50(4), 923-940.
- Smith, J. i Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), 29-60.
- Suizzo, M. A. i Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education. Examining the effects of maternal education across US ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.

- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., i Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: a cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PloS One*, 14(7),
- Statista, (2022a). Number of global social network users 2018-2027. Preuzeto 16.8.2023. s <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>.
- Statista, (2022b). Average daily time spent on social media world wide 2012-2022. Preuzeto 16.8.2023. s <https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/>
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4-5), 729-752.
- Thomas, J., Raynor, M. i Al-Marzooqi, A. (2012). Marital status and gender as predictors of undergraduate academic performance: a United Arab Emirates context. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 9(2), 1-9.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Tinto, V. (2001). Rethinking the first year of college. Higher Education Monograph Series. *Syracuse University*, 9(2), 1-8.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Wong, C. S. i Law, K. S. (2002). Wong and Law Emotional Intelligence Scale. *The Leadership Quarterly*.
- Wong, C. M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., i Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117.
- Yahaya, A., Bachok, N. S. E., Yahaya, N., Boon, Y., Hashim, S. i Goh, M. L. (2012). The impact of emotional intelligence element on academic achievement. *Archives Des Sciences*, 65(4), 2-17.
- York, T.T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20.

SAŽETAK

Istraživanje o utjecaju emocionalne inteligencije na akademski uspjeh provedeno je uzorku od 102 studenta četvrte i pete godine raznih sastavnica Sveučilišta u Splitu. Kao mjera akademskog uspjeha korištena je prosječna ocjena koju su ovi studenti ostvarili na prijediplomskoj razini, dok je emocionalna inteligencija mjerena putem WLEIS testa. WLEIS test mjeri četiri dimenzije emocionalne inteligencije: sposobnost procjene vlastitih emocija, sposobnost procjene tuđih emocija, sposobnost upotrebe emocija te sposobnost upravljanja emocijama. Rezultati anketnog istraživanja su pokazali kao ispitanici percipiraju kako imaju visoku razinu emocionalne inteligencije, s najviše izraženom sposobnošću procjene vlastitih emocija te najmanje izraženom sposobnošću upravljanja vlastitim emocijama. Analizom je utvrđen pozitivan i statistički značajan utjecaj dviju dimenzija emocionalne inteligencije: sposobnost procjene vlastitih emocija te sposobnost upotrebe emocija.

Ključne riječi: Emocionalna inteligencija, akademski uspjeh, WLEIS test.

SUMMARY

Research on the impact of emotional intelligence on academic performance was conducted on a sample of 102 fourth and fifth-year students of various constituent units of the University of Split. The average grade achieved by these students at the undergraduate level was used as a measure of academic performance, while emotional intelligence was measured through the WLEIS test. The WLEIS test measures four dimensions of emotional intelligence: the ability to assess one's own emotions, the ability to assess other people's emotions, the ability to use emotions, and the ability to manage emotions. The survey results have shown that respondents perceive a high level of emotional intelligence, with the most pronounced ability to assess their own emotions and the least pronounced ability to manage their own emotions. The analysis determined the positive and statistically significant impact of two dimensions of emotional intelligence: the ability to assess one's own emotions and the ability to use emotions.

Keywords: Emotional intelligence, academic performance, WLEIS test.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Bar-On model emocionalne inteligencije i EQ-i test.	9
Tablica 2. Emocionalna inteligencija u kontekstu raznih područja.....	11
Tablica 3. Faktori akademskog uspjeha.	17
Tablica 4. Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh: pregled postojećih istraživanja.....	22
Tablica 5. WLEIS metoda samoprocjene emocionalne inteligencije – tvrdnje u upitniku	24
Tablica 6. Socio-demografske karakteristike ispitanika	26
Tablica 7. Samoprocjene emocionalne inteligencije – distribucija odgovora ispitanika	29
Tablica 8. Cronbach alfa koeficijenti za korištene mjerne ljestvice	32
Tablica 9. Rezultati analize varijance – sposobnost procjene vlastitih emocija	35
Tablica 10. Rezultati Kruskal-Wallis testa – sposobnost procjene vlastitih emocija	37
Tablica 11. Rezultati analize varijance – sposobnost procjene tuđih emocija	38
Tablica 12. Rezultati Kruskal-Wallis testa – sposobnost procjene tuđih emocija	39
Tablica 13. Rezultati analize varijance – sposobnost upotrebe emocija	40
Tablica 14. Rezultati analize varijance – sposobnost upravljanja emocijama.....	41

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Grafički prikaz 1. Konceptualni model akademskog uspjeha	14
Grafički prikaz 2. Ispitanici prema prosječnoj ocjeni ostvarenoj na prijediplomskom studiju.....	27
Grafički prikaz 3. Dimenzije emocionalne inteligencije – prosječne ocjene	30

ANKETNI UPITNIK

Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh

Poštovani studenti,

pred vama se nalazi anketni upitnik čiji će se rezultati upotrijebiti u izradi diplomskog rada pri Ekonomskom fakultetu u Splitu. Anketni upitnik je namijenjen **isključivo studentima 4. i 5. godine** svih sastavnica Sveučilišta u Splitu. Vaši odgovori su u potpunosti anonimni te neće biti analizirani na individualnoj razini. Unaprijed zahvaljujem na vašem vremenu.

Monika Buzov

* Označava obavezno pitanje

1. Vaš spol: *

Označite samo jedan oval.

- Muški
 Ženski

2. Vaša dob: *

Označite samo jedan oval.

- 20-23 godine
 24-27 godina
 28-31 godina
 32 godine ili više

3. Vaš radni status: *

Označite samo jedan oval.

- Zaposlen/a na puno radno vrijeme
 Zaposlen/a na pola radnog vremena
 Zaposlen/a preko studentskog ugovora
 Nezaposlen/a

4. Vaše bračno stanje: *

Označite samo jedan oval.

- Neoženjen/neudana
 Oženjen/udana
 Razveden/razvedena
 Izvanbračni partner/izvanbračna partnerica

5. Koliko iznosi prosječni mjesečni dohodak vašeg kućanstva:

Označite samo jedan oval.

- Do 1100 eura
 1100 eura - 2200 eura
 2200 eura ili više

6. Koja je vaša prosječna ocjena koju se ostvarili na prijediplomskom studiju? (molim provjeriti svjedodžbu i upisati broj, npr. 3,92) *

7. Označite stupanj vašeg slaganja sa svakom navedenom tvrdnjom na skali 1-5. 1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 * - neutralnost, 4 - slažem se te 5 - u potpunosti se slažem.

Označite samo jedan oval po retku.

	1	2	3	4	5
Većinu vremena imam dobar osjećaj zašto imam određene osjećaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imam dobro razumijevanje vlastitih emocija.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razumijem ono što osjećam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek znam jesam li sretan/sretna ili ne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek mogu prepoznati emocije mojih prijatelja iz njihova ponašanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobar sam promatrač tuđih emocija.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osjetljiv/a sam na osjećaje i emocije drugih ljudi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobro razumijem emocije ljudi oko sebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek si postavljam ciljeve, a onda se maksimalno trudim da ih postignem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek govorim samom/samoj sebi da sam sposobna osoba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ja sam samo-motivirana osoba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek se ohrabrujem da dajem sve od sebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mogu kontrolirati svoju narav i nositi se s poteškoćama racionalno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prilično sam sposoban/sposobna kontrolirati vlastite emocije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvijek se mogu brzo smiriti kada sam vrlo ljut/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imam dobru kontrolu nad vlastitim emocijama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>