

Motivacija za školskim postignućem kod srednjoškolaca u kolektivističkim kulturama

Samac, Jelena

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:049203>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-25**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski Fakultet Osijek

Preddiplomski studij psihologije

Jelena Samac

**Motivacija za školskim postignućem kod srednjoškolaca u
kolektivističkim kulturama**

Završni rad

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2021.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski Fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Jelena Samac

**Motivacija za školskim postignućem kod srednjoškolaca u
kolektivističkim kulturama**

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

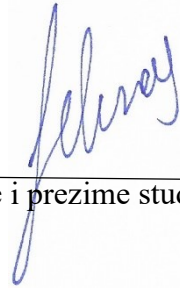
Osijek, 2021.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 23. srpnja 2021. godine



0122230420

ime i prezime studenta, JMBAG

Sadržaj:

Sažetak

1. Uvod.....	1
2. Motivacija za postignućem	2
2.1 <i>Podrijetlo potrebe za postignućem</i>	2
2.1.1. <i>Kultura</i>	2
2.1.2. <i>Konfucijska dogma</i>	3
2.1.3. <i>Roditeljski stil</i>	5
2.2. <i>Okolnosti koje uključuju i zadovoljavaju potrebu za postignućem</i>	7
2.2.1 <i>Konkurencija vidljiva na primjeru državnog ispita Gaokao</i>	7
3. Razlika motiva i ciljeva postignuća	8
4. Ciljevi postignuća.....	8
5. Socijalni ciljevi.....	11
6. Implicitne teorije	12
7. Zaključak	14
8. Literatura	16

Motivacija za školskim postignućem kod srednjoškolaca u kolektivističkim kulturama

Sažetak

Uspoređujući pokazatelje znanja, srednjoškolci azijskih zemalja poput Japana, Kine i Južne Koreje daleko nadmašuju ostatak svijeta (Kim, 2021). Pretpostavlja se da se značajno odstupanje u testovnim rezultatima pojedinih azijskih zemalja može pripisati kulturalnoj dimenziji individualizam-kolektivizam. Pri proučavanju utjecaja kolektivism na školsko postignuće i posvećenost školi važno je uzeti u obzir koncept motivacije. Stoga, ovaj rad prikazuje podrijetlo motivacije za školskim postignućem srednjoškolaca u kolektivističkim kulturama te uspoređuje teorije ciljeva i njihovu primjenu. Motivacija za postignućem jest multidimenzionalni konstrukt (Reeve, 2014). Izražena potreba za postignućem azijskih srednjoškolaca ukorijenjena je u kulturi i konfucijskoj dogmi koje se odražavaju u socijalizacijskim procesima i roditeljskom stilu (Chao, 1994). Time, nuklearna zajednica djeteta kultivira okolnosti koje uključuju i zadovoljavaju potrebu za postignućem, poput umjereno teških zadataka i natjecanja (McClelland, 1985; prema Reeve, 2014). Takva snažna socijalna potreba za postignućem može usmjeriti učenika usvajanje ciljeva vezane za izvedbu (Elliot i Dweck, 1988). Poznata podjela ciljeva na ciljeve vezane uz izvedbu i ovladavanje zadatkom dobiva novo značenje u kolektivističkom kontekstu jer se te dvije vrste ciljeva međusobno ne isključuju (King, McInerney i Watkins, 2012). Nemogućnost potpune primjene teorije ciljeva postignuća i neusklađeni nalazi, zahtijevaju proširivanje trenutne paradigme ciljeva. Posljedično tome, edukacijski psiholozi objašnjavaju motiviranost srednjoškolaca kolektivism pomoću dva modela socijalnih ciljeva; (1) motivacija orijentirana prema socijalnom postignuću (Yu i Yang, 1994) i (2) petfaktorska struktura socijalnih ciljeva (Dowson i McInerney, 2004). Također, osobne implicitne teorije mogu pridonijeti visokoj školskoj posvećenosti azijskih srednjoškolaca. U kolektivističkom obrazovnom sistemu, školsko se postignuće često pripisuje posvećenosti, trudu i naporu (Haimovitz i Dweck, 2017).

Ključne riječi: motivacija postignuća, ciljevi usmjereni prema postignuću, socijalni ciljevi, implicitne teorije, kolektivističke kulture

1. Uvod

Već dugi niz godina, učenici kolektivističkih zemalja znatno nadmašuju ostatak svijeta u testovima znanja. Prema internacionalnoj bazi podataka PISA, srednjoškolci Južne Koreje postižu izvrsne rezultate u matematici i znanosti, uspoređujući ih s ostatkom svijeta (PISA Student performance, 2018; prema Kim, 2021). Stoga, edukacijske psihologe, posebice individualističkih kultura, zanima „formula školskog postignuća“ Azijata. *Zašto jedan srednjoškolac ustraje u učenju? Što usmjerava učenikovo slobodno vrijeme na učenje? Koji faktori internaliziraju motivaciju postignuća? Je li fokusiranost na ocjene i izvedbu smanjuje intrinzičnu motivaciju?* To su neka od pitanja koja se javljaju pri proučavanju kolektivističkog obrazovnog sistema. Stoga, svi faktori koji pridonose školskom uspjehu postaju glavni fokus istraživača edukacijske psihologije. Motivacija za učenjem smatra se jednom od najvažnijih komponenti koja utječe na ishode učenja (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Motivacijske teorije bave se energizacijom i smjerom ponašanja. Sam pojam motivacija izveden je od latinskog glagola *movere*, što znači kretati se (Reeve, 2014). Motivacija u školskom kontekstu obično se poima kao promjenjiva (Guay, 2016). U psihologiji obrazovanja, jedna od najvažnijih vrsta motivacija je upravo motivacija za postignućem. Motivacija za školskim postignućem može se definirati kao težnja da se ostvari željeni standard izvrsnosti (Reeve, 2014).

Budući da učenici kolektivističkih kultura postižu bolje rezultate u školi, a motivacija djeluje na ishode učenja, važno je proučiti koncept motivacije i njeno podrijetlo s pretpostavkom da postoje vidne razlike u podrijetlu motivacije i vrsti ciljeva ovisno o kulturalnoj dimenziji. Vrijednosti i uvjerenja jedne kulture utječu na učenje i ishode učenja (Maehr i Nicholls, 1980; prema Guay, 2016). Uvjerenje kolektivističkih kultura jest da visoko obrazovanje nudi šanse za stručnije obrazovanje, prosperitetniju kvalifikaciju za posao, višu razinu zadovoljstva. Međutim najvažnije uvjerenje kolektivističkih kultura jest da obrazovanje djeteta rezultira izlaskom iz siromaštva koje je sveprisutno u istočnjačkim Azijskim zemljama (Chao, 1994). Važna razlika između kolektivismu i individualizmu jest da u kolektivističkim kulturama jedini način za osiguravanje kvalitetnijeg života su odlične ocjene u školi. Razumno je pretpostaviti da svi srednjoškolci teže prema boljem i kvalitetnijem životu. Težnja za boljim životom otežana je zbog brojnosti srednjoškolaca. Ipak, sama Kina broji najviše adolescenata na svijetu (Xia, Xie, Zhou, Defrain i Combs, 2004). Zbog ograničenog broja mjesta na fakultetu, kolektivistički obrazovni sistemi provode strogu evaluaciju znanja pri samom upisu. Posljedično, samo oni najbolji uspiju upisati fakultet, a to je postignuto kontinuiranom izvrsnošću tijekom cijelog srednjoškolskog obrazovanja (Kim i Dembo, 2000). To može ilustrirati južnokorejska riječ *Ipsijiook*, što u prijevodu

znači ispitni pakao. Zapravo, samo četvrtina srednjoškolaca uspiju upisati fakultet, a mnogi od njih ponovno izlaze na prijemni ispit (Kang i Lee, 1994; prema Kim i Dembo, 2000). Ovakva žustra konkurencija zahtjeva školsku izvrsnost. Ona može biti internalizirana pomoću socijalizacijskih procesa te roditeljske posvećenosti djetetovom školskom uspjehu (Chao, 1994).

2. Motivacija za postignućem

Teorija motivacije za postignućem objašnjava motivaciju pojedinaca za sudjelovanje, ustrajanje i naporni rad (Reeve, 2014). Središnja teza teorije jest da pojedince privlači sudjelovanje u aktivnostima u kojima se osjećaju sposobnima. Srednjoškolci s jakom motivacijom postignuća žele i očekuju uspjeh (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Jaka potreba za postignućem predstavlja kompleksan fenomen koji može biti objašnjen spektrom socijalnih, razvojnih i kognitivnih procesa djeteta (Reeve, 2014). Kako bi se bolje razumjela motivacija postignuća, važno je istražiti njeno podrijetlo.

2.1 Podrijetlo potrebe za postignućem

U kolektivističkim kulturama, opće postignuće djeteta poistovjećuje se školskim uspjehom. Pri usvajanju socijalnih potreba kao što su potreba za postignućem, socijalizacijski utjecaji igraju važnu ulogu. U kolektivističkom okruženju, konstelacija kulture, konfucijske dogme i roditeljskog stila može kultivirati snažnu socijalnu potrebu za postignućem (Quach, Epstein, Riley, Falconier i Fang, 2015). Međutim, doprinos kulture motivaciji postignuća nedovoljno je istražen koncept (Hui, Sun, Chow i Chu, 2011).

2.1.1 Kultura

Kultura je jedna od najvažnijih karakteristika čovjeka jer podsvjesno oblikuje obrazac razmišljanja, svjetonazor te ponašanje koji se prenose generacijama (Hofstede, 2011). Kultura predstavlja znanje, zakone i moral, umjetnost, vjeru i običaje određene skupine ljudi. Povezanost između okoline i pojedinca može se odrediti pomoću dvije dimenzije kultura; individualizam i kolektivism (Hofstede, 2011). Individualizam definira slaba povezanost pojedinca i vanjskog svijeta te se često tumači kao karakteristika zapadnjačkog svijeta (države poput Belgije i Sjedinjenih Američkih Država). Istovremeno, kolektivism predstavlja visoku koheziju pojedinca i njegove okoline i najčešće se očituje u istočnim kulturama (Kina, Japan i Južna Koreja) (Hofstede, 2011).

Edukacija je izrazito važan pojam u kolektivističkim kulturama. Školski uspjeh predstavlja jedini put k financijskoj stabilnosti i visokom socijalnom statusu (Quach i sur., 2015). Važnost školskog uspjeha prisutan je stoljećima. Primjerice, u predmodernoj Kini, samo su obrazovani imali priliku postati činovnicima uprave, a pozicije činovnika bile su izuzetno cijenjene u društvu (Quach i sur., 2015).

Kulturalni kontekst predstavlja važnu ulogu u motivaciji srednjoškolca jer kultura utječe na obrazovni sustav (Guay, 2016). U individualističkim kulturama, učenici koji su izrazito usmjereni na postignuće teže za uspjehom sa svrhom isticanja među svojim vršnjacima. Suprotno tome, u kolektivističkim kulturama, srednjoškolci koji su izrazito usmjereni na postignuće teže da njihov uspjeh doprinosi zajednici (Guay, 2016). Kolektivisti imaju snažan socijalni identitet, odnosno oni se smatraju nerazdvojnim dijelom kohezivne grupe i stoga očekuju i od njih se očekuje da daju prednost stavovima, potrebama i ciljevima grupe (Guay, 2016).

2.1.2 Konfucijska dogma

Hui i suradnici (2011) ističu ulogu konfucijskih vrijednosti u motivaciji za školskim postignućem. Konfucijska dogma duboko je usađena u kolektivističke kulture. Stoljećima se smatralo kako najviši položaj u društvu ne smije biti slučajnost rođenja ili bogatstva. Ugledni položaji moraju se steći radom i znanjem (Hu i Szente, 2009). Konfucijski temeljena društva naglašavaju važnost međuzavisnih socijalizacijskih procesa, samokontrole i ispunjenja radnih, obiteljskih i društvenih obveza (Hu i Szente, 2009). Konfucijanizam pridaje značaj blagostanju obitelji i zajednice, važnosti obrazovanja i školskog postignuća, te ističe dobrovoljnost žrtvovanja. Ideal člana zajednice kolektivističke kulture jest osoba koja neprestano pridonosi dobrobiti vlastite zajednice i time nadjačava vlastite sebične potrebe (Chao, 1994).

Osim međuzavisne harmonije, konfucijska vjerovanja utječu i na obiteljske odnose. Glavna vrlina kolektivističkog obrasca socijalizacije jest dužnost prema obitelji (*filial piety*) (Hui i sur., 2011). Ona propisuje kako djeca trebaju voljeti i poštivati svoje roditelje. Istraživanja Chowa i Chua (2007) ukazuju da dužnost prema obitelji (*filial piety*) sadrži četiri čimbenika: (1) poslušnost, (2) brigu za roditelje, (3) poštivanje i (4) očuvanje obiteljske časti. Isto istraživanje otkriva kako učenici Hong Konga nastoje ispuniti obiteljsku dužnost tako što uče za ispite (Hui i sur., 2011). Istraživanje Fulignija i Zhanga sugerira da su učenici, koji osjećaju dužnost prema svojim roditeljima, motiviraniji u školi (Hui i sur., 2011). Istraživači daljnje tumače kako se školska postignuća smatraju najboljim načinom iskazivanja hvale prema svojim roditeljima. Moral prema

kojem učenici teže jest strahopoštovanje prema roditeljima i profesorima. Strahopoštovanje iskazuje se odličnim ocjenama u školi i time se održava obiteljska čast (Chow i Chu, 2007). Ovakva obiteljska međuzavisnost stvara dodatni pritisak; ako dijete nije vrstan učenik, neće moći financijski uzdržavati vlastitu obitelj te stoga neće izvršiti svoju životnu dužnost (Quach i sur., 2015).

Obiteljska dužnost koja je karakteristična kolektivističkim kulturama znatno je izraženija politikom jednog djeteta (Hu i Szente, 2009). Većina roditelja posjeduju samo jednu priliku usaditi vrijednosti i sposobnosti potrebne za školsku izvrsnost. Istraživači pretpostavljaju da to posljedično stvara još veći pritisak na roditelje zbog straha od djetetova školskog neuspjeha što bi daljnje posramilo obiteljsko ime (Hu i Szente, 2009). Pojedina istraživanja sugeriraju kako su kineski jedinci depresivniji nego pojedinci koji imaju braće ili sestre (Chao i Tseng, 2002). Pretpostavlja se da, iako, roditelji žele sve najbolje za svoje dijete, oni implicitno stvaraju pritisak na svoje dijete jer se boje da će njihovo dijete, i time buduće generacije, ostati u siromaštvu (Chow i Chu, 2007). Ovo tumačenje također ima dimenziju klase. Istraživanja sugeriraju da su srednjoškolci nižeg socio-ekonomskog statusa snažnije motivirani za školskim postignućem zbog svjesnosti vlastite financijske situacije (Chow i Chu, 2007). Njihov školski uspjeh jedina je nada za prosperitetniju budućnost cijele obitelji što može imati motivacijski učinak (Quach i sur., 2015).

Iako dužnost prema obitelji (*filial piety*) predstavlja snažni motiv, ona također može i amotivirati dijete, ovisno o jačini psihološke potrebe povezanosti između roditelja i djeteta (Chow i Chu, 2007). Prema teoriji samoodređenja Ryana i Deci (2000), kvaliteta povezanosti s obitelji utječe na proces internalizacije vrijednosti i stavova. Time, djeca koja osjećaju povezanost sa svojim roditeljima vjerojatnije će usvojiti vrijednosti i stavove svojih roditelja. Daljnje, istraživanja Averya i Ryana (1988; prema Chow i Chu, 2007) pokazuju kako kvaliteta obiteljske povezanosti utječe na angažiranost učenika na nastavi. U skladu s time, Guay, Marsh, Senecal i Dowson (2008; prema Hui i sur., 2011) ukazuju da obiteljska međuzavisnost povećava motivaciju u školi. Suprotno tome, srednjoškolci koji ne osjećaju povezanost niti obvezu prema svojim roditeljima, nemaju motivacije učiti za odličan (Chow i Chu, 2007). Međutim, teško je jasno odrediti što točno demotivira učenika; nedostatak emocionalne obiteljske povezanosti ili djetetov osjećaj bespotrebnosti – osjećaj da roditelji ne mare za dijete. Izjave poput „Ne očekujemo da se brineš o nama; trebaš brinuti samo o sebi“ mogu smanjiti potrebu i pritisak za postizanjem odličnih ocjena (Chow i Chu, 2007). Drugim riječima, nedostatak intimnih iskustava roditelja i djeteta može štetiti motivaciji za postignućem.

Oblici roditeljske uključenosti mogu se definirati kao roditeljski stilovi, što je također u skladu s ostalim motivacijskim teorijama kao što su psihološka potreba za povezanošću i teorija samoodređenja (Chow i Chu, 2007). Učenici su motiviraniji ako imaju topao i blizak odnos sa svojim roditeljima (Chao, 1994).

Iako prijašnja istraživanja (Chow i Chu, 2007) ukazuju na pozitivnu povezanost dužnosti prema obitelji s motivacijom za učenje, potrebna su daljnja istraživanja kako bi jasnije odredila ovaj konstrukt te njegov utjecaj na motivaciju postignuća (Hui i sur., 2011). Važno je naglasiti kako motivacija za postignućem kod srednjoškolaca nije jednosmjerna (Chow i Chu, 2007). Odnosno, dužnost prema obitelji (*filial piety*) ne uzrokuje visoku motivaciju za postignućem. Pri tome se mora uzeti u obzir i stav učenika prema roditelju.

2.1.3 Roditeljski stil

Prema konfucijskoj dogmi, priroda djeteta prožeta je analogijom "djeca su poput bijelog papira". Time, glavne karakteristike djeteta su nevinost, nedostatak znanja i urođena dobrota (Chao i Tseng, 2002). Drugim riječima, djecu se smatra prirodno dobrom, te je na roditeljima da zaštite vlastitu djecu od vanjskog svijeta. Takav pristup odgoju odlikuje se i u samom jeziku azijskih kultura, gdje se ekvivalentna riječ "odgoj" koristi ne samo za djecu već i za biljke (Chao i Tseng, 2002).

Bronfrenbrenner (1986) ističe kako je obitelj najvažniji mikrosustav pojedinca. Obitelj predstavlja glavnu podlogu gdje dijete stječe svoja prva iskustva s vanjskim svijetom, emocionalne i socijalne kompetencije koje se usvajaju putem socijalizacije. Usvojene kompetencije značajno se očituju u orijentaciji prema postignuću (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Stoga, važno je promotriti utjecaj najbližeg ekološkog sustava djeteta na usvajanje orijentacije postignuća. Baumrind je predložila četiri odgojna stila koja su klasificirana na dvije dimenzije: toplina i kontrola (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Daljnje, prema poznatoj klasifikaciji Maccobyja i Martina, postoje četiri tipa roditeljskog stila odgoja: (1) autoritativni, (2) autoritarni, (3) popustljivi i (4) zanemarujući (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Vodeći se dosadašnjim spoznajama, istraživači favoriziraju autoritativni stil roditeljstva nad ostalim (Chao, 1994). Istovremeno, za autoritarni stil pridaju se epiteti poput kruti i strogi odgojni stil gdje se podrazumijevaju postavljanje nerealnih očekivanja te strogi nadzor. Glavni odgojni ciljevi autoritarnih roditelja su iznimna poslušnost i samokontrola djeteta. To se često uspostavlja vikom i fizičkim kažnjavanjem (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Kao rezultat nepružanja ljubavi i podrške, odgoj rezultira nesretnim djetetom

(Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Također, Deci i Ryan (2000) nalažu da pretjerana kontrola, tipična za autoritarno roditeljstvo, može potkopati intrinzičnu motivaciju. Zapravo, negativni ishodi autoritarnog roditeljstva primjereniji u individualističkim kulturama gdje se strogost ponekad poistovjećuje s manifestacijama roditeljskog neprijateljstva, agresije, nepovjerenja i dominacije (Chao i Tseng, 2002).

Iako istraživanja ukazuju kako roditelji kolektivističkih kultura pripadaju autoritarnom roditeljskom stilu, to nužno ne mora imati negativne ishode (Chao, 1994). U kolektivističkim kulturama, poslušnost i neki aspekti strogosti mogu se poistovjetiti s roditeljskom brigom i uključenošću (Chao, 1994). Roditeljska kontrola ne mora uvijek uključivati dominaciju djeteta, već organizacijsku vrstu kontrole (Chao, 1994). Osim toga, roditelji u kolektivističkim kulturama smatraju kako je svrha odgoja internalizirati motivaciju za školskim postignućem, samokontrolu te poslušnost (Chao, 1994.). Internalizacija takve motivacije, samokontrole i iznimne poslušnosti ne mora predstavljati dominaciju nad djetetom, već osiguravanje djetetove samoregulacije kako bi dijete uspješno i samostalno gradilo vlastitu budućnost (Chao, 1994).

U kolektivističkim kulturama, cijela obitelj proživljava ponos i radost kada dijete postigne školski uspjeh. Istovremeno, istraživanja nalažu kako školski neuspjeh rezultira osjećajem iznevjeravanja vlastite obitelji (King, McInerney i Watkins, 2012). Stoga, učenje u kolektivističkim kulturama ne predstavlja obvezu učenika, već obiteljsku aktivnost, ali i dužnost (Zhang i Carrasquillo, 1995). Daljnje, međukulturalne usporedbe ukazuju kako roditelji u Japanu i Tajvanu posvećuju više vremena i resursa za ispunjavanje djetetovih školskih dužnosti. Roditelji kolektivističkih kultura provode više vremena nadgledajući dijete i proces učenja. Ako dijete naleti na poteškoću, roditelji su spremni uskočiti u pomoć za razliku od američkih obitelji koje ne pokazuju istu predanost (Stevenson i sur., 1990; prema King, McInerney i Watkins, 2012).

Ho i Kang (1984; prema Chao, 1994) pronalaze kako roditelji najviše cijene kompetentnost i uspjeh kod djeteta. Slični rezultati dobiveni su i u ostalim istraživanjima gdje većina roditelja najviše cijene karakteristike vezane za školski uspjeh (Chao, 1994). Ovi nalazi nisu neočekivani budući da je školski uspjeh putovnica za opći uspjeh. Također, poslušnost, emocionalna neutralnost, samokontrola i obiteljska orijentiranost su isto cijenjene karakteristike djeteta (Chao, 1994).

2.2 Okolnosti koje uključuju i zadovoljavaju potrebu za postignućem

Motivacija je definirana kao proces (Maehr, 2008), stoga je istoliko potrebno proučiti okolnosti koje uključuju i zadovoljavaju potrebu za postignućem. U kolektivističkim kulturama, potrebu za postignućem najviše uključuje konkurentnost (Muthanna i Sang, 2015). Pojmovi natjecanje i konkurencija često za sebe vežu negativnu konotaciju jer su povezani s mnoštvom negativnih ishoda poput narušene subjektivne dobrobiti, agresivnosti i nepotrebnog stresa (King, McInerney i Watkins, 2012). Također, natjecanje je asocirano s usvajanjem ekstrinzične motivacije te niske samoefikasnosti (Chan i Lam, 2008; prema King, McInerney i Watkins, 2012). Takvo gledište može biti objašnjeno u kontekstu teorija ciljeva; u individualističkim kulturama potreba za natjecanjem prije se povezuje s usvajanjem ciljeva usmjerenih na izvedbu negoli s ciljevima usmjerenih na ovladavanje (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot i Thrash, 2002). Međutim, natjecanje ne znači nužno i nedostatak ciljeva vezanih za ovladavanjem zadatka u kolektivističkim kulturama. Kroskulturalna istraživanja ukazuju na drukčiji obrazac natjecanja u kolektivističkim kulturama (King, McInerney i Watkins, 2012). Primjerice, srednjoškolci u Kini percipiraju natjecanje kao iskušavanje vlastitih vještina i ispitivanje trenutnog znanja (Watkins, 2007; prema King, McInerney i Watkins, 2012). To vodi do pozitivnih emocija, motivacije prilaznja kod osoba s izraženom motivacijom postignuća (King, McInerney i Watkins, 2012). Također, natjecateljski duh važan je za uspjeh srednjoškolca. Odnosno, visoka kompetencija te motivacija usmjerena na postignuće nužna je kada se srednjoškolac natječe za jednu poziciju natječe s preko 6000 kandidata (Hu, 1984). Što je natjecanje napetije to je motivacija za postignućem veća (Kim i Dembo, 2000). U državama poput Japana i Južne Koreje, vrlo je teško postići dobar rezultat na ispitima jer se standard izvrsnosti znatno povećao (Davey, De Lian i Higgins, 2007). Osim što visoka konkurentnost usmjerava srednjoškolca prema postignuću, istovremeno ona može i negativno djelovati na subjektivnu dobrobit. Loše ocjene na samom početku srednje škole utječu na učenikovu samodjelotvornost te školski uspjeh tijekom srednjoškolskog obrazovanja (Davey i Higgins, 2005.; prema Davey, De Lian i Higgins, 2007).

2.2.1 Konkurencija vidljiva na primjeru državnog ispita Gaokao

Konkurencija prilikom upisa na fakultet nastaje kada broj prijavljenih daleko premašuje broj dostupnih mjesta (Kim i Dembo, 2000). U kolektivističkim kulturama, konkurencija je velika, posebno za prestižna sveučilišta. S obzirom na jaku konkurenciju u srednjoj školi te visoke stope siromašnih, ali ambicioznih srednjoškolaca, nužan je selekcijski sistem koji omogućuje jednaku

šansu za sve neovisno o njihovoj socioekonomskoj pozadini (Muthanna i Sang, 2015). Primjer selekcijskog sistema jest Gaokao; devetosatni prijemni ispit za državni fakultet u Kini koji svake godine 7. i 8. lipnja održava Ministarstvo obrazovanja u Kini. 2018. godine 9,75 milijuna učenika širom zemlje je položilo Gaokao (Elliott, 2018). Srednjoškolcima, koji žive u oskudici, troznamenasti rezultat može odrediti sudbinu cijele obitelji, što može povećati njihovu posvećenost školi i učenju (Davey, De Lian i Higgins, 2007).

Također, zanimljivo je proučiti konstrukt nade koji njeguje učenikovu ustrajnost bez obzira na samu težinu zadatka (Hu, 1984). Nada je definirana kao vjerovanje pojedinca u vlastitu kontrolu što usmjerava pojedinca na ovladavanje trenutnih poteškoća (Reeve, 2014). Takvo vjerovanje u samodjelotvornost pruža učeniku energiju i usmjerava napor za učenje u nadi za željenim postignućem. Srednjoškolci koji iskazuju visoku razinu nade otporni su na osjećaje bespomoćnosti i snažno su motivirani za izvršavanje zacrtanog (Reeve, 2014). Srednjoškolci u Kini bez obzira na iznimno malu šansu upisa na fakultet svejedno provode dvanaest godina i to po deset sati dnevno učeći (Davey, De Lian i Higgins, 2007).

Daljnje, samoubojstva su redovita karakteristika svake ispitne sezone. Istraživanje iz 2015. godine nalaže ispitni stres kao razlog zbog kojeg su si učenici oduzeli život (Muthanna i Sang, 2015). Kineski srednjoškolci sve svoje vrijeme provode učeći te su motivirani izbjeći neuspjeh (Davey, De Lian i Higgins, 2007). Za svrhe istraživanja, kineski učenik je izvijestio: „Ne spavam kako bih učio, čak i svoje slobodno vrijeme posvećujem instrukcijama. Život je težak, a neuspjeh na ispitima nas plaši. Teško se nositi s tim teretom, ali ne odustajem. Jednostavno ne želim iznevjeriti roditelje.“ (Davey i Higgins 2005; prema Davey, De Lian i Higgins, 2007).

3. Razlika motiva i ciljeva usmjerenih na postignuće

Kada se detaljnije razmatraju teorije motivacije, postoje razlike između motiva i ciljeva postignuća. Posljedično, Elliot je razvio hijerarhijski model motivacije postignuća koji integrira ta dva konstrukta (Elliott i Dweck, 1988). Prema njegovoj teoriji, motivi postignuća djelomično su nesvjesni, odnosno odlikuju se u temperamentu pojedinca (Elliott i Dweck, 1988). S druge strane, ciljevi postignuća objašnjavaju ponašanje u određenoj situaciji. Ciljevi predstavljaju neposredniji utjecaj na ponašanje usmjereno na cilj te su definirani su kao svrha zbog koje se pojedinac angažira u zadatku (Elliott i Dweck, 1988). Dakle, motivi postignuća su općeniti, a ciljevi postignuća su vezani za određeni kontekst ili zadatak koji vodi k postignuću (Elliott i Dweck, 1988).

4. Ciljevi postignuća

Ciljevi postignuća koncipirani su kao svrha angažiranja na zadatku (Maehr, 1989; prema King, McInerney i Watkins, 2012). Prvotno, ciljevi postignuća podijeljeni su na ciljeve vezane za izvedbu i ciljeve vezane za ovladavanje zadatkom (Elliott i Dweck, 1988). Učenici koji su usvojili ciljeve ovladavanja usredotočeni su na dubinsko učenje te su intrinzično motivirani (Ames i Archer, 1988). Suprotno tome, usvajanje ciljeva izvedbe je angažiranost u zadatku kako bi se pokazala superiornost među drugima (Heyman i Dweck, 1992; prema Reeve, 2014). Ova je podjela opće usvojena među istraživačima diljem svijeta (Ames i Archer, 1988). Prema tome, manifestacije srednjoškolaca se razlikuju ovisno o usvojenom obrascu ciljeva (vidi *Tablicu 1*).

Tablica 1. Usporedba manifestacija ciljeva vezanih uz ovladavanje zadatka i onih vezanih uz izvedbu (Ames i Archer, 1988)

Dimenzija klime	Cilj vezan uz ovladavanje zadatka	Cilj vezan uz izvedbu
Uspjeh se definira kao	poboljšanje, napredak	dobre ocjene, dobra izvedba u usporedbi s normom
Važnost se pridaje	trudu, učenju	sposobnosti u usporedbi s normom
Razlozi zadovoljstva	naporan rad, izazov,	biti bolji od ostalih
Učitelj je orijentiran na	na to kako učenici uče	izvedbu učenika
Pogreške i propusti se smatraju	dijelom procesa učenja	izvorom tjeskobe
U centru pažnje je	proces učenja	usporedba vlastitih rezultata s rezultatima drugih
Razlozi za ulaganje napora	naučiti nešto novo	dobre ocjene, bolji rezultati od ostalih
Kriteriji procjene	apsolutni napredak	normativni

Ta je dihotomna konceptualizacija kasnije zamijenjena integrativnom teorijom ciljeva (Elliott i Church, 1997; prema King, McInerney i Watkins, 2012). U tom teorijskom okviru, ciljevi izvedbe podijeljeni su u konceptualno različite ciljeve približavanja i izbjegavanja. Podjela je sljedeća: (1) cilj ovladavanja usredotočen na razvoj kompetencije, (2) cilj izvedbe približavanjem usredotočen na postizanje normativne kompetencije i (3) cilj izvedbe izbjegavanjem usmjeren na izbjegavanje normativne nesposobnosti (King, McInerney i Watkins, 2012). Kasnije su ciljevi kategorizirani na sljedeći način: (1) pristup ovladavanju zadatka, (2) pristup izvedbi, (3)

ovladavanje izbjegavanjem i (4) izvedba izbjegavanjem (Senko 2016). Prvi cilj, pristup ovladavanju zadatka jest težnja za postignućem i ovladavanjem vlastitih standarda. Drugi cilj, pristup izvedbi predstavlja težnju za iskazivanjem vlastitih sposobnosti kompetentnosti pomoću socijalne usporedbe. Treći cilj, ovladavanje izbjegavanjem definirana je kao težnja za zadržavanjem percipirane kompetencije. Zadnji cilj, izvedba izbjegavanjem predstavlja izbjegavanje demonstracije mogućeg neuspjeha pred drugima (Senko 2016). Istraživanja sugeriraju kako su ciljevi pristupa ovladavanju zadatka povezani s najprilagodljivijim ishodima poput intrinzične motivacije, ustrajnosti, truda, postignuća i upotrebe različitih kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja (King, 2016). Istovremeno, ciljevi pristupa izvedbi su povezani s postignućem, ali i s anksioznošću (King, McInerney i Watkins, 2012). Nadalje, izbjegavanje izvedbe asocira se s negativnim ishodima poput tjeskobe, neuspjeha te lošim strategijama učenja (Senko, 2016; King, 2016).

Navedene ishode ovog teorijskog okvira malo je teže primijeniti u kolektivističkom kontekstu (King, McInerney i Watkins, 2012). Čini se da su negativni ishodi ciljeva izbjegavanja izvedbe manje izraženi u kolektivističkom (nasuprot individualističkom) obrazovnom sustavu. Nekolicina empirijskih istraživanja provedenih u azijskim kolektivističkim državama otkriva kako je izvedba izbjegavanjem pozitivno povezana s adaptivnim ishodima (King, 2016). Također, Kim, Schallert i Kim (2010) nalažu da se usvajanje pristupa ovladavanju zadatka ne može predvidjeti česticama poput „Smatram matematiku zanimljivom“, već „Smatram matematiku važnom i vrijednom za moje buduće obrazovanje“. Isti se nalaz kosi s istraživanjima koje ukazuju na povezanost između pristupa ovladavanja zadatka i intrinzične motivacije (primjer istraživanje Elliot i Church, 1997; Elliot i Harackiewicz, 1996; prema Kim, Schallert i Kim 2010). Istraživanja provedena u Južnoj Koreji, Filipinima, Singapuru te Hong Kongu ukazuju na pozitivnu povezanost usvajanja izvedbe izbjegavanjem s autonomnijim oblicima motivacije (intrinzična motivacija i poistovjećena regulacija) (Kim, Schallert i Kim 2010), samoeфикаsnosti (Bong, 2005; prema King, 2016), školskim postignućem i angažiranosti učenika (King, 2016), dubinskim učenjem (Chan i Lai, 2006; prema King, 2016), fokusiranosti tijekom predavanja (Lau, Lie mi Nie, 2008; prema King, 2016). To bi se moglo objasniti kulturalnom dimenzijom gdje srednjoškolci u kolektivističkim kulturama izbjegavaju sve zadatke na kojima bi pokazali neuspjeh koji bi posljedično štetio kolektivu. U skladu s time, Elliott i suradnici (2010; prema King, 2016) sugeriraju da su ciljevi izbjegavanja povezani s nižom razinom blagostanja u individualističkim državama poput SAD-a. Međutim to ne vrijedi za kolektivističke zemlje poput Južne Koreje ili Rusije.

Najveće odstupanje koje iznenađuje istraživače jest da neke studije provedene u kolektivističkim kulturama znatno ne razlikuju ciljeve izvedbe i ciljeve ovladavanja zadatkom (King, McInerney i Watkins, 2012) za razliku od početnih istraživanja provedenih u individualističkim kulturama gdje ciljevi izvedbe većinom negativno koreliraju s ciljevima ovladavanja zadatkom (King, McInerney i Watkins, 2012). Uz to, u kolektivističkim kulturama, ciljevi izvedbe također su povezani s pozitivnim ishodima kao što su školska postignuća, aktivnost na nastavi, posvećenost pri učenju i dubinsko učenje (King, 2016). Ovakvi pozitivni učinci kose se s prvotnim nalazima Elliota i Dwecka (1988) koji nalažu da učenici odustaju od zadatka ako naiđu na prepreku (Elliot i Dweck, 1988). Također, to se suprotstavlja sa spoznajom da su učenici koji su orijentirani na izvedbu manje uspješni od učenika koji su usvojili obrazac ovladavanja zadatkom (Spence i Helreich, 1983; prema Reeve, 2014).

5. Socijalni ciljevi

Kao što je već i ranije istaknuto, spektar osobnih ciljeva te motivacija za postignućem istih razlikuje se od kulture od kulture. Primjerice, u kolektivističkoj atmosferi ljudi usvajaju relacijske i grupno-orijentirane ciljeve (King, McInerney i Watkins, 2012) za razliku od individualističkih ciljeva koji su u skladu s osobnim interesima (Hui, 1988; prema King, McInerney i Watkins, 2012). Trenutačna zaokupljenost istraživača s konstruktima ciljevima vezanih za izvedbu i ciljeva vezanih za ovladavanjem zadatka može rezultirati zanemarivanje socijalnih ciljeva u kolektivističkom kontekstu. Socijalni ciljevi mogu se razumjeti pomoću dva teorijska okvira: (1) motivacija orijentirana prema socijalnom postignuću (Yu i Yang, 1994) i (2) petfaktorska struktura socijalnih ciljeva (Dowson i McInerney, 2004).

U prvom teorijskom okviru socijalnih ciljeva, Yang i Yu (1994) razlikuju (1) motivaciju orijentiranu prema individualnom postignuću (IOAM) i (2) socijalno-orijentiranu motivaciju za postignućem (SOAM). Motivacija za postignućem usmjerena na pojedinca (IOAM) predstavlja težnju za postizanjem vlastitih ciljeva (Yu i Yang, 1994). Istovremeno, SOAM je predstavlja težnju za postizanjem ciljeva nametnutih od drugih (Yu i Yang, 1994). Standard izvrsnosti i vrednovanja ishoda definiraju osobe koje pojedinac iznimno cijeni, primjerice obitelj. Srednjoškolci koji su usvojili takvu motivaciju (potrebe i ciljeve) žude za odobravanjem bližnjih. SOAM se mjeri stavkama poput „Trudim se ispuniti očekivanja svojih roditelja kako ih ne bih razočarao“, „Iznimno se trudim kako bih dostigao standarde koje su mi roditelji postavili“ (King, McInerney i Watkins, 2012).

Istraživanja ukazuju na pozitivnu povezanost SOAM s intrinzičnom motivacijom („Zanimljivo mi je gradivo koje učim“), naporom („Isprobavam sva potencijalna rješenja kako bi došao do rješenja“), ustrajnosti („Uvijek napišem svoju zadaću bez obzira na ometanje“), poteškoćama ili dosadom („Ponekad mi je dosadno pisati zadaću, ali uvijek ustrajem dovršiti zadano“) i strategije dubokog učenja (King, McInerney i Watkins, 2012). Zanimljivo je da SOAM također pozitivno korelira s usvajanjem ciljeva za ovladavanje zadatkom (King, McInerney i Watkins, 2012).

Drugi pogled na socijalne ciljeve ponudili su Dowson i McInerney (2004). Potaknuti prijašnjim istraživanjima, kategorizirali su socijalne ciljeve srednjoškolaca u: (1) cilj socijalne pripadnosti, (2) cilj socijalnog odobravanja, (3) cilj socijalne brige, (4) cilj socijalne odgovornosti, (5) cilj socijalnog statusa (Dowson i McInerney, 2004). Prvi navedeni cilj – cilj socijalne pripadnosti je težnja za osnaživanjem grupne pripadnosti te njegovanje društvenih odnosa. Usvajanje cilja socijalne pripadnosti mjeri se stavkama poput „Želim biti izvrstan učenik kako bih se bolje slagao s društvom iz razreda“. Drugi cilj – cilj socijalnog odobravanja je težnja za postizanjem odobrenja vršnjaka, učitelja i roditelja. Takav cilj mjeri se česticama poput „Želim biti izvrstan učenik kako bi me profesori pohvalili“. Treći cilj – cilj socijalne brige predstavlja težnju za pomaganjem drugima u školi. Prisutnost tog cilja kod srednjoškolaca mjeri se stavkama poput „Želim biti izvrstan učenik kako bih pomogao ostalima da također imaju dobre ocjene“. Četvrti cilj – cilj socijalne odgovornosti je težnja za ispunjavanjem obveza društvene uloge. Usvajanje cilja socijalne odgovornosti mjeri česticama poput „Želim biti izvrstan učenik kako bih se dokazao odgovornim“. Peti cilj – cilj socijalnog statusa predstavlja težnju za opskrbljivanjem materijalnih stvari, socijalnog statusa te školskog uspjeha. Prisutnost cilja socijalnog statusa mjeri se česticama poput „Želim biti izvrstan učenik kako bih kasnije bio bogat“ (Dowson i McInerney, 2004).

Studije ukazuju na pozitivnu korelaciju socijalnih ciljeva s pozitivnim ishodima učenja. Daljnje, ciljevi socijalne brige, odgovornosti i statusa su povezani s najviše pozitivnih ishoda učenja kao što su intrinzična motivacija, samoefikasnost i samoregulacija (King, McInerney i Watkins, 2012). Također, mjerila se i bihevioralna i emocionalna angažiranost. Bihevioralna angažiranost mjerila se stavkama poput „Puno učim“, dok se emocionalna angažiranost mjerila stavkama poput „Volim učiti i pisati zadaće“ (King, McInerney i Watkins, 2012). Prema nalazima, bihevioralna angažiranost na nastavi najviše je povezana s ciljevima socijalne odgovornosti, dok je emocionalna angažiranost najviše povezana s ciljevima socijalne odgovornosti i brige. Odnosno, pretpostavlja se da će najviše učiti oni učenici koji osjećaju dužnost prema ili obitelji ili zajednici.

Istovremeno, učenici koji će najviše uživati pri učenju su: (1) koji osjećaju dužnost (usvajanje cilja socijalne odgovornosti) i (2) koji uče kako bi pomogli drugima (usvajanje cilja socijalne brige). Daljnje, ciljevi socijalne pripadnosti pokazuju malu povezanost s bihevioralnom angažiranošću. Drugim riječima, težnja za grupnom pripadnošću samostalno nije dovoljno jak motivator kako bi učenik usmjerio svoju energiju na učenje (King, McInerney i Watkins, 2012).

Završno, istraživanja koncepta socijalnih ciljeva ukazuju na povezanost socijalnih ciljeva s pozitivnim ishodom obrazovanja (King, McInerney i Watkins, 2012). Osim toga, važno je napomenuti kako socijalni ciljevi nisu redundantni s ciljevima usmjerenim na izvedbu i ovladavanjem zadatkom kao što su tvrdili Eccles, Wigfield i Schiefele (1998; prema King, McInerney i Watkins, 2012). Bilo kakva kategorizacija ciljeva previše pojednostavljuje složenost motivacije.

6. Implicitne teorije

Zadnji koncept istražen u sklopu motivacije postignuća jesu implicitne teorije. Implicitne teorije predstavljaju skup misli i osjećaja o vlastitim osobinama i vještinama (Dweck, 1999; prema Reeve, 2014). Dječje razmišljanje o inteligenciji i vlastitim sposobnostima može značajno utjecati na njihovu motivaciju i školska postignuća (Haimovitz i Dweck, 2017). Te osobne kvalitete mogu biti fiksne i stalne te se takvi učenici još nazivaju pristalicama teorija entiteta. Istovremeno, učenici mogu vjerovati kako su njihove unutarnje karakteristike prilagodljive te se takvi učenici nazivaju pristalicama inkrementalne teorije (Haimovitz i Dweck, 2017). Tvoriteljica ove teorije smatra implicitne teorije važnima jer one predviđaju koju će vrstu ciljeva učenik usvojiti (Dweck, 1999; prema Reeve, 2014). U skladu s teorijom, pristalice teorije entiteta uglavnom usvajaju ciljeve vezane za izvedbu, dok pristalice inkrementalne teorije uglavnom usvajaju ciljeve ovladavanja zadatkom (Dweck, 1999; prema Reeve, 2014). Učenici koji imaju različiti skup vjerovanja razlikuju se po tome kako shvaćaju trud (Haimovitz i Dweck, 2017). Pristalice teorije entiteta uglavnom vjeruju da velika količina uloženog truda signalizira nedovoljne osobne sposobnosti: „Više se moraju truditi oni koji su gluplji“. Istovremeno, pristalice inkrementalne teorije uglavnom vjeruju kako je trud sredstvo nužno za učenje i razvoj vještina. Prepreka ili negativna povratna informacija dodatno motivira pristalice inkrementalne teorije jer oni razumiju svrhu ulaganja truda; voljni su "zasukati rukave" te ustraju u rješavanju zadatka (Dweck, 1999; prema Reeve, 2014).

Brojna istraživanja ukazuju kako kolektivističke kulture stresiraju značaj truda (Grant i Dweck, 2001; Haimovitz i Dweck, 2017). Cijenjenje truda ukorijenjeno je u konfucijskog dogmi i to najbolje ilustrira poslovice Huanga (1969; prema Grant i Dweck, 2001): „Talent i trud su ključni pri učenju. Trud je vodilja u učenju, a talent je sljedbenik učenja. Ako učenik ne posjeduje talent, uspjeh je i dalje moguć“. Istraživanja provedena u kolektivističkom okruženju nalažu kako Azijati vjeruju da napor i trud ispravljaju neuspjeh (Haimovitz i Dweck, 2017). Također, istraživanja provedena u Južnoj Koreji ukazuju na pozitivnu korelaciju neuspjeha i truda kod srednjoškolaca (Grant i Dweck, 2001). Ukoliko srednjoškolci dobiju lošu ocjenu, oni ulažu još više truda u usporedbi s američkim srednjoškolcima. Učenici Kine i Japana vjeruju kako napor i trud utječu na izvedbu; napor i trud su ključni za izvrsnost. Također, kineski učenici pripisuju svoj uspjeh trudu i sposobnosti. Oni percipiraju učenje kao proces usavršavanja (Grant i Dweck, 2001). Uloženi trud i napor odražavaju gajenje strasti za cjeloživotnim učenjem. Srednjoškolci kolektivističkih kultura često smatraju uloženi napor ključnim za suočavanje s preprekama. Daljnje, oni vjeruju da se treba marljivo učiti neovisno o preprekama te osjećajima krivnje i sramote (Grant i Dweck, 2001).

7. Zaključak

Učeničova predanost učenju jest ideal kojem teže profesori i ostali članovi obrazovnih institucija. Uspoređujući školski uspjeh diljem svijeta, značajno odskaču učenici kolektivističkih država poput Južne Koreje, Kine, Japana (Kim, 2021). Pri proučavanju posvećenosti djeteta školi i učenju, neizostavan je pojam motivacije. Kako bi se razumjela motivacija za postignućem srednjoškolaca važno je promotriti kulturalnu dimenziju individualizam-kolektivizam. Samo značenje termina *postignuće* je kulturalno promjenjivo, a motivi koje učenici posjeduju za postizanje izvrsnosti mogu biti sasvim različiti, ovisno o njihovoj kulturalnoj pozadini. Za razliku zapadnjačkog svijeta i širokom spektru mogućnosti samoaktualizacije, u kolektivističkim kulturama obrazovanje je jedina prilika za boljim životom (Quach i sur., 2015). Takav pritisak internalizira se socijalizacijskim procesima gdje je obitelj prvi i dugoročni kontekst za internalizaciju snažne motivacije za postignućem (Chao, 1994). Time školsko postignuće predstavlja glavni razvojni zadatak roditelja i najveću brigu jednog srednjoškolca. Uvjerenje da je obrazovanje jedini izlaz iz siromaštva može dodatno ojačati predanost školi (Chow i Chu, 2007). Daljnje, srednjoškolci u kolektivističkim državama značajno su izloženi konkurenciji negoli ostatak svijeta zbog brojnosti srednjoškolaca. Broj prijavljenih srednjoškolaca za tercijarno obrazovanje daleko premašuje dostupna mjesta; konkurencija je velika, posebno za upis na

prestizna sveučilišta (Bai, Chi i Qian, 2014). Žustra konkurencija rezultira znatno većem pritisku učitelja i roditelja, a priprema za upis započinje u ranoj dobi (Davey, De Lian i Higgins, 2007); učenici nerijetko provode deset sati za knjigom. Motivacija za školskim postignućem još se osnažuje percipiranom nadom za uspjeh neovisno o malim šansama uspjeha, a isticanje među morem gotovo je pa nemoguće (Hu, 1984). Iako su ciljevi izvedbe i ciljevi ovladavanja zadatkom doprinijeli razumijevanju motivacije, predlaže se s oprezom uopćiti njihova predviđanja. Orijentiranost srednjoškolca na izvedbu, u kolektivističkim kulturama, povezana je sa školskim postignućem, budućoj angažiranosti te s intrinzičnom motivacijom (King, 2016). Tu postoje i modeli socijalnih ciljeva koji su prikladniji za objašnjavanje povezanosti usvojenih ciljeva s ishodima učenja u kolektivističkim kulturama (King, McInerney i Watkins, 2012).

Zaključno, kao što i sami Elliot i Dweck (2013) nalažu, motivacija za postignućem nedovoljno je definiran konstrukt. Posljedično tome, teorijski okvir motivacije za postignućem akumulira brojna istraživanja koja je lako individualno interpretirati, no problem nastaje pri integraciji takvih istraživanja. Odličan primjer jest ispitivanje motivacije postignuća u kolektivističkim kulturama gdje se jasne granice između ciljeva usmjerene na ovladavanje zadatkom i one usmjerene na izvedbu brišu te konstrukti pozitivno koreliraju jedni s drugim (King, McInerney i Watkins, 2012). To nužno ne znači da se paradigma motivacije treba korjenito promijeniti, već se predlaže integracija postojećeg i proširivanje paradigme koja će se moći primijeniti neovisno o kulturi. U konačnici, istraživači moraju prepoznati značaj kulture u teorijskim okvirima. Okvir edukacijske psihologije temeljen je na američkim konstruktima gdje su kulture definirane individualizmom i neovisnošću ističući slobodu, individualni izbor, odvojenost i jedinstvenost. Međutim, važno je naglasiti kako novija istraživanja uspješno integriraju kulturalne specifičnosti. Izvrstan primjer u području motivacije i obrazovanja jest kombiniranje ciljeva ovladavanja i izvedbe približavanjem umjesto favoriziranja samo jednog cilja. Ista se kombinacija pokazala optimalnom za školski uspjeh i snažnu motivaciju učenika (Sorić, 2014).

8. Literatura

- Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-266.
- Aunola, K., Stattin, H. i Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Bai, C. E., Chi, W. i Qian, X. (2014). Do college entrance examination scores predict undergraduate GPAs? A tale of two universities. *China Economic Review*, 30, 632-647.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Chao, R. i Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (pp. 59–93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child development*, 65(4), 1111-1119.
- Chow, S. S. Y. i Chu, M. H. T. (2007). The impact of filial piety and parental involvement on academic achievement motivation in Chinese secondary school students. *Asian Journal of Counselling*, 14(1-2), 91-124.
- Davey, G., De Lian, C. i Higgins, L. (2007). The university entrance examination system in China. *Journal of further and Higher Education*, 31(4), 385-396.
- Dowson, M. i McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and psychological measurement*, 64(2), 290-310.
- Ellinger, T. R. i Beckham, G. M. (1997). South Korea: Placing education on top of the family agenda. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 624-625.
- Elliot, A. J. i Dweck, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Elliott, A. J. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliott, J. K. (2018). *What is the Gao Kao, China's make-or-break nine-hour exam?*, preuzeto 19.06.2021 s <https://globalnews.ca/news/4262375/gaokao-china-nine-hours-exam-college-entrance-test/>
- Grant, H. i Dweck, C. S. (2001). Cross-cultural response to failure: Considering outcome attributions with different goals. In *Student Motivation* (pp. 203-219). Boston: Springer.
- Guay, F. (2016). The virtue of culture in understanding motivation at school: Commentary on the special issue on culture and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 154-160.

- Haimovitz, K. i Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child development*, 88(6), 1849-1859.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. i Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-2333.
- Hu, B. Y. i Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262.
- Hu, C. T. (1984). The historical background: examinations and control in pre-modern China. *Comparative Education*, 20(1), 7-26.
- Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Chow, S. S. i Chu, M. H. (2011). *Explaining Chinese students' academic motivation: filial piety and self-determination*. *Educational Psychology*, 31(3), 377-392.
- Kim, C. W. i Dembo, M. H. (2000). Social-cognitive factors influencing success on college entrance exams in South Korea. *Social psychology of education*, 4(2), 95-115.
- Kim, H. J. (2021). Exploration of Features of Korean Students' Performance in Science. *Journal of the Korean Chemical Society*, 65(1), 25-36.
- Kim, J.-I., Schallert, D. L. i Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418-437.
- King, R. B. (2016). Is a performance-avoidance achievement goal always maladaptive? Not necessarily for collectivists. *Personality and Individual Differences*, 99, 190-195.
- King, R. B., McInerney, D. M. i Watkins, D. A. (2012). Competitiveness is not that bad... at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting. *International journal of intercultural relations*, 36(3), 446-457.
- Maehr, M. L. (2008). Culture and achievement motivation. *International journal of psychology*, 43(5), 917-918.
- Muthanna, A. i Sang, G. (2015). Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: Strengths, weaknesses, and implications. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 3-12.
- Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K. i Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 106-116.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP.
- Xia, Y. R., Xie, X., Zhou, Z., Defrain, J. i Combs, R. (2004). Chinese adolescents' decision-making, parent-adolescent communication and relationships. *Marriage & family review*, 36(1-2), 119-145.
- Yu, A. B. i Yang, K. S. (1994). *The nature of achievement motivation in collectivist societies*. CA: Sage.
- Zhang, S. Y. i Carrasquillo, A. L. (1995). Chinese parents' influence on academic performance. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10(1), 46-53.