

ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS, DE TUDUNK, ÉS FŐLEG AKARUNK –E IDŐSEBB KORBAN TANULNI?

ÉLETKOR ÉS TANULÁSI MOTIVÁCIÓ EGY MAGYAR VIZSGÁLAT FÉNYÉBEN

PROF. DR. BENCSIK ANDREA¹ – TRUNKOS ILDIKÓ²

Összefoglalás:

A motiváció a tanulás egyik kulcsfontosságú összetevője. A tanulási motiváció külső (dicséret, érdemjegyek, társadalmi és anyagi elismerés) és belső (tudás birtoklása) elemeket egyaránt tartalmaz (Ryan and Deci, 2000). A tanulás a Maslow-i szükséglet-hierarchia (1970) két legmagasabb szintjéhez: (1) a megbecsülés és (2) az önmegvalósítás szükségletéhez köthető leginkább. Maslow a motivációt fejlődési folyamatnak fogta fel, melyben az életkor előrehaladtával a magasabb szintű szükségletek fontosabbá válnak. Ebből következhet, hogy érettebb korban a tanulási motiváció is egyre belsőbbé válhat.

Goebel és Brown (1981) eredményei csak korlátozottan támasztják alá, hogy Maslow elmélete fejlődési modellnek felelne meg. Ojha és Pramanick (2009) szerint minden maslowi szükséglet erőssége és fontossága változik a korrallal, de a hierarchikus felépítés léte nem bizonyítható. Több mint 1500, 16 és 89 év közötti magyar személy felméréseivel a jelen tanulmány szignifikáns életkorbeli különbséget talált az eltérő motivációjú tanulók között, de a kapcsolat fordított volt: a magasabb életkor inkább külső motivációval járt együtt. A magyar társadalmi valóság egyes aspektusaira is kiterjedő alternatív hipotéziseket kínálunk.

Kulcsszavak:

Belső és külső tanulási motiváció, életkor

Summary:

Motivation is one of the key components of learning. Motivation to learn includes extrinsic (praises, grades, social and financial rewards) and intrinsic (mastering, knowledge) elements (Ryan and Deci, 2000). Learning seems to be related to the two highest-level Maslowian needs (1970): esteem needs and self-actualization. Maslow attempted to explain motivation as a developmental process in which the importance of the higher-level needs grows as one matures. This could also mean that, with age, motivation to learn should become more and more intrinsic.

Goebel and Brown's results (1981) gave only limited support to Maslow's theory as a developmental model. Also, Ojha and Pramanick (2009) found that the intensity and priority of all Maslowian needs changed with age, but the hierarchy of needs was not found to exist. Through a survey including more than 1500 Hungarians between 16-89 years of age, the present study found a significant difference in age between learners with different motivations, but the relationship was reversed: higher-age individuals tended to be more extrinsically motivated. Alternative explanations including aspects of the Hungarian social reality are offered.

Keywords:

Intrinsic and extrinsic motivation to learn, age

Emberi motiváció és tanulás

A motiváció alaposan kutatott jelenség, melyet sokan és sokféleképpen próbáltak meghatározni. Martin (2005) leírásában az elmúlt évtizedek alatt a motiváció számos új felfogása és osztályozása jelent meg, de a terület még mindig hatalmas és egyáltalán nem egységes. Kevésbé sikerült a tanulás (kogníció), motiváció és emóció fogalmát egységbe rendezni, miközben tudjuk, hogy a motiváció alapvetően fontos az elme és a viselkedés alakításában, az emberi cselekvés és kultúra fenntartásában, ezért szerepe a tanulási állhatatosságban elengedhetetlen.

Úgy tűnik, a motiváció időben és az életünk során változik. Léteznek életúton átívelő motivációelméletek, leginkább olyan kísérleti, pszichometriás kutatások, melyek az egyén életét potenciálisan általánosítható következtetéseknek rendelik alá. Martin (2005) szerint a

¹ Prof. Dr. CsC Bencsik Andrea, Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar
bencsika@sze.hu

² Trunkos Ildikó PhD-hallgató, Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola
trunkosildiko@t-online.hu

motiváció valójában az adaptáció fejlődéslélektani folyamata, az alkalmazkodás pedig tanuláson keresztül zajlik.

Jelen tanulmány az életkor és a külső ill. belső tanulási motivációról szóló tudásunkhoz kíván hozzájárulni egy nyugat-magyarországi felmérés tükrében. Rövid szakirodalmi áttekintés után azt a feltevést ellenőrizzük, hogy a tanulási motiváció összefügg az életkorral, annak előrehaladtával egyre inkább belsővé válik, valamint hogy a tanulásban aktívabb személyek inkább belsőleg, mint külsőleg motiváltak.

Fontosabb motivációelméletek és oktatási paradigmák

Svinicki (1999) áttekintése szerint a tanulás és motiváció kutatásában két egymást követő modell uralkodott. Az 1960-as években és a '70-es évek elején domináló *behaviorista modell* szerint a tanulás az ingerek és válaszok/egyéb ingerek közti asszociációk, idő- és térbeli érintkezések eredménye. A tanítás célja eszerint a helyes válaszok gyakoriságának növelése és a hibák előfordulásának csökkentése volt. A motiváció, mely definíció szerint a jövőbeli következmények elővételezését jelenti, a behaviorista modellben szóba se jöhetett. Később kiderült, hogy a megfigyelhető viselkedések nagy része a gondolkodás közvetítésével jön létre. Ez adott helyet az 1970-es és '80-as években a *kognitív modellnek*, mely kezdte felismerni a tanuló előzetes tudásának és már létező fogalmainak, kognitív sémáinak szerepét az új információ tárolásában és szervezésében. A korai kognitív elméletek a tanulásra mint a memória strukturálására és átstrukturálására helyezték a hangsúlyt, míg a későbbi ún. *metakognitív* megközelítés rámutatott arra, hogy a tanuló aktív szerepet játszik a tanulási és előhívási folyamatban. A kognitív paradigma szerint a tanulási motiváció a világ következetes, helyes és hasznos értelmezésének igényével áll kapcsolatban illetve azzal, hogy miképpen gondolkodnak a tanulók a cselekedeteik következményeiről.

A motiváció fejlődéslélektana

Nem sok olyan elmélet létezik, mely a motivációt fejlődéslélektani szempontból veszi szemügyre, és számol az egyén életkori sajátágaival. A legfontosabb kivétel ez alól Maslow (1970) hierarchikus szükségletmodellje. Maslow egy szükségletpiramist állított össze, melynek ha az alsóbb szintjein levő igényei kielégülnek, akkor újabb szükségletek ébrednek, és ez addig folytatódik, míg a piramis csúcsán levők is kielégülnek. A maslow-i szükségletek a legalapvetőbbtől a legmagasabbig a következők: fiziológiai (éhség, szomjúság, szex, a fájdalom elkerülése stb.), biztonságra vonatkozó szükségletek, a valahova tartozás (szeretet, azonosulás) igénye, a megbecsülés (tisztelet, elismerés, siker) szükséglete és végül az önmegvalósítás igénye: hogy az ember azt tegye, amire igazán alkalmas, hogy azonos legyen önmagával. Maslow ezt a modellt kultúrákőzileg érvényesnek szánta.

Maslow elméletének fejlődéslélektani érvényességét vizsgálta Goebel és Brown (1981). Tanulmányukban igyekeztek megragadni a különböző típusú motivációknak és azok fontossági sorrendjének életkor szerinti változásait, eredményeik azonban nem támasztották alá, hogy a maslow-i szükséglet-hierarchia-modell fejlődéslélektanilag is helytálló volna.

Ojha és Pramanick (2009) nagy mintán tesztelte a maslow-i modellt. 1800 21 és 80 év közötti közalkalmazottat vizsgáltak évtizedenként hat életkori csoportra osztva a Goebel és Brown féle motivációs skála (*Life Motivation Scale*) Hindi változatával. A tanulmány rávilágított, hogy a szükségleteknek mind az erőssége, mind a prioritásai változtak az életkorral, a maslow-i hierarchiasorrend azonban nem bizonyult valósnak. Az adatok azt mutatták, hogy a megbecsülés iránti vágy a 40-es életévekben csúcsosodik, majd csökken, és időskorban eléri minimumát, míg az odatartozás igénye öregkorban éri el maximumát. Az

önmegvalósítás vágya időskorra jelentősen csökken, míg a biztonságra irányuló illetve fizikai igények lényegesen megnőnek.

Tanulási motiváció

A tanulási motivációt Colquitt (2000) „a tanulási tevékenység iránya, intenzitása és következetességeként” határozta meg, Brophy (1988) pedig a következőképpen: „a személy azon hajlama, hogy a tanulási tevékenységet értelmesnek élje meg, és jól hasznosítsa”. A tanulási motiváció pozitív összefüggést mutat a teljesítménnyel (Goldstein, 1992). Boekaerts (2001) a motivációt elválaszthatatlannak tartja a kognícióktól, ahol kogníción tudást, készségeket és képességeket értünk, a motivációt pedig ún. *motivációs hiedelmek*ként ragadhatjuk meg. Utóbbiak az iskolai eseményekkel, az elsajátítandó anyaggal, a tudományterülettel, a tanítási módszerekkel, az énhatékonysággal, a várható sikerrel vagy kudarccal stb. kapcsolatos vélekedések és értékítéletek halmazára vonatkoznak. A kedvező motivációs hiedelmek elősegítik, a kedvezőtlenek azonban akadályozzák a tanulást.

Külső és belső motiváció

A tanulási motivációs formákat két csoportra osztjuk: a személyen kívül eső és a személyben benne rejlő típusokra. Jurišević és mtsai (2007) szerint a dicséret, az osztályzat, a büntetés elkerülése, a társas elismerés például külső, a tudás elérése, a tanulás öröme pedig belső motivációs forma. Ryan és Deci (2000) a belső motivációt a személy inherens hajlandóságaként határozta meg, hogy az élet dolgairól minél többet megtudjon. A belsőleg motivált tanulónak nincs szüksége külső megerősítésre ahhoz, hogy belefogjon és fenntartsion egy tanulási folyamatot. A foglalatosságnak számára önmagában van a jutalma és értéke, nem kerül erőfeszítésébe, esetleg a Csíkszentmihályi-féle áramlat-élményt is átéli (1991), és elszántságában akkor is kitart, ha nehézségei támadnak.

Wlodkowski (2008) úgy találja, a belső motivációs elméletek szépen összeecsenenek a motiváció neurológiai leírásaival, hiszen az ember valószínűleg arra lesz belsőleg motivált, ami kellemes szellemi és testi érzetekkel jár. A tanulás érzelmi állapotainkkal is szervesen összefügg, amelyekre pedig a kultúrán keresztül szocializálódunk.

A felnőttek motivációs rendszerének egyik legbefolyásosabb modellje Carré (2001) nevéhez fűződik. Eszerint a belső motiváció lehet: *episztemológiai* (tudás, készségek elsajátítására vonatkozó), *szocio-emocionális* (társas kapcsolatokra irányuló) és *hedonisztikus* (az oktatási környezet, anyag stb. élvezetéből fakadó). A külső motiváció forrása pedig lehet: *gazdasági* (elhelyezkedés, előléptetés), *preskriptív* (külső nyomásra), *derivatív* (a munka unalmát csökkentendő), *szakmai-operatív* (egy projektre irányuló), *identitás-* (státusz), illetve *hivatal-jellegű* (új, jobb állás). Ezek a motívumok nem zárják ki egymást, inkább egyéni konstellációt alkotnak.

Egy 145 felnőtt posztgraduális továbbtanulót vizsgáló portugál kutatásban Pires (2009) talált még egy belső motivációs formát: az ún. *egzisztenciális* motívumot, melynek az önfejlesztéshez és az élet értelméhez van köze. Az episztemológiai és szakmai motiváció után ez az újonnan felfedezett ösztönző volt a legjelentősebb a vizsgált populációban.

Tanulás, motiváció, életkor

Ami a tanulás és a maslow-i szükségletek összefüggéseit illeti, a tanulásnak köze lehet a biztonságigényhez (egy diplomával többel a kézben biztosabb a pozíciónk a

munkaerőpiacon), a valahova tartozáshoz (egy tanfolyam társaságot is ad), de leginkább talán a megbecsüléshez (az új tudás kompetenciát, sikert, elismerést, tiszteletet hozhat) és az önmegevalósításhoz. Ha az egyén igényei élete során egyre magasabbra kerülnek a maslow-i hierarchián, akkor logikusan arra lehet következtetni, hogy a tanulási motivációnak is egyre inkább az önmegevalósítás irányába hatóvá azaz belsővé kell válnia.

Életkor és tanulás

Az angolszász kultúra egy mondása szerint öreg kutyának már nem lehet új mutatványokat tanítani. Ezt a nyugati civilizációba mélyen beépült sztereotípiát kérdőjelezte meg E. L. Thorndike kutatása, aki arra a következtetésre jutott, hogy a tanulási képességek valóban a fiatal felnőttkorban csúcsosodnak, de 40-50 éves korig még optimálisak, az ezt követő csökkenés mértéke sem rohamos, és 60 éves korig még minden ismeret és képesség tanítható (Thorndike, 1928).

Ilmarinen (2001) szerint időskorban valóban csökken a szenzoros-percepció és kognitív (az érzékszerveken keresztül az agyba jutó információáramlásért, -feldolgozásáért, memóriában való tárolásáért felelős), illetve a motoros (a szándékolt műveletek elvégzéséért felelős) rendszer működése. Azonban bizonyos egyéb funkciók éppen hogy erősödnek: pl. a nyelvi funkciók fölötti kontroll, a bizonytalan helyzetekben végrehajtott komplex problémamegoldás, az érvelés és az egészleges látásmód képessége.

Életkor és tanulási motiváció

Úgy tűnik, a tanulási motiváció az életút folyamán nem állandó. A gyermekek nagy kedvvel kezdik az iskolát, ami az évek során csökken, egyfelől fejlődéslelektani okokból (Juriševič és mtsai, 2007), másfelől a külső társadalmi nyomások miatt (Ryan és Deci, 2000). Mi több, a motiváció nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is változik. Spinath és Steinmayr (2008) azt találta, hogy az iskoláztatás folyamán mind a belső motiváció, mind a kompetenciára vonatkozó meggyőződések csökkennek, a két konstruktum pedig kevés hatást gyakorol egymásra.

Harter (1981) saját kidolgozású skálát használva azt találta, hogy középiskolás korra a motivációs mérleg a külső felé billen, a belső rovására. A későbbi vizsgálatok többnyire megismételték Harter eredményeit azzal a kiegészítéssel (Lepper és mtsai, 1996), hogy a kétféle motiváció nem egymást kizáró, hanem egymástól függetlenül létező konstruktum. Lepperék azt találták, hogy a belső motiváció a közoktatási évek során csökken, míg a külső motiváció viszonylag állandó marad.

Mindazonáltal, a főiskolások körében Juriševič és mtsai (2007) a belső motiváció növekedését figyelték meg. Több tanulmány jelzi, hogy a felnőttek erősen motiváltak a tanulásra akár bizonyos kognitív képességek (pl. problémaorientáció; Draves, 1984) vagy az élethosszig tartó tanulás önfenntartó jellege (Wlodkowski, 2008), akár a hivatásbeli siker- és célorientáltság miatt (Crawford, 2004). Az időskori tanulásban O'Dowd (2005) a személyes érdeklődés és a tanulás élvezeti értékének szerepét figyelte meg. A fentieknek ellentmondó eredmények is léteznek: Justice és Dornan (2001) például csak a 24-64 éves nők körében figyelt meg nagyobb belső motivációt.

Életkor és tanulási motiváció egy magyar vizsgálat fényében - hipotézisek

Andragógiai és tanulásmódszertani szempontból is lényeges, hogy nyomon követhető legyen a tanulási motiváció változása az életkor koordinátái között. Hipotéziseinket nemcsak a külföldi és hazai szakirodalom alapján állítottuk fel, hanem próbáltuk figyelembe venni az

azóta bekövetkező gyors gazdasági és társadalmi változásokat, az elhúzódni látszó pénzügyi válság hatásait a foglalkoztatottságra és a munkavállalói státusz elbizonytalanodását. Ez a bizonytalanság – előzetes feltételezéseink szerint – befolyásolja az egyén belső és külső motivációit, áthelyezi hangsúlyait, erőteljesebb szerephez jutnak az egzisztenciális kényszerek lélektani hatásai. Az is kétségtelen, hogy minden nemzetgazdaság más-más válaszokat próbált találni a kihívásokra annak ismeretében, hogy mekkorák a tartalékai, milyen a gazdasági szerkezete és kollektív kreativitása. Ezek a gazdaságpolitikai, stratégiai változások viszonylag gyorsan, de így is érzékelhető fáziskéséssel gyakorolnak hatást az egyén cselekvéseire. Ráadásul az egyén stratégiái nem feltétlenül követik a társadalmiakat. Ezzel együtt összességében úgy gondoltuk, hogy a hipotézisek tartóoszlopai ma is a korábban megszületett elméleti alapvetések. Ezek tükrében a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: A motiváció változása statisztikailag összefügg az életkorral.

H2: Az életkor előrehaladtával a motiváció egyre belsőbbé válik.

H3: A tanulásban aktívabb személyek motivációja inkább belső, mint külső jellegű.

Adatok és módszerek

1553 kérdőív felvétele történt 2010. január és 2012. január között főleg Nyugat-Magyarországon. A minta felöleli a magyar társadalom összes rétegét, bár nem reprezentatív arányban. A válaszadók 16 és 89 év közötti személyek. A demográfiai adatok az 1. táblázatban követhetők nyomon.

1. táblázat.

A minta leíró statisztikája

	Elemszám és arány a mintában	Tanulási aktivitás az elmúlt 2 évben (%)		Motiváció	
		igen	nem	belső	külső
Nem					
férfi	952 (62,1%)	58,6	41,4	78,5	21,5
nő	581 (37,9%)	49,4	50,6	75,4	24,6
Átlagéletkor	41,6 év	37,8	46,5	41,1	37,3
Iskolai végzettség					
nem érettségizett	257 (16,8%)	30,4	69,6	57,7	42,3
érettségizett	765 (50%)	57,5	42,5	79,3	20,7
felsőfokú tanulmányok	507 (33,2%)	69,6	30,4	79,2	20,8
Lakóhely					
fő- és nagyváros	494 (32,4%)	58,7	41,3	75,8	24,2
város	587 (38,5%)	55,0	45,0	76,7	23,3
egyéb	445 (29,2%)	58,0	42,0	80,3	19,7
Munkaerőpiaci státusz					
aktív	977 (63,4%)	61,7%	38,3%	77,9%	22,1%
GYES/GYED	87 (5,6%)	46,0%	54,0%	84,6%	15,4%
tanuló	194 (12,6%)	82,5%	17,5%	90,8%	9,2%
munkanélküli	105 (6,8%)	48,6%	51,4%	48,1%	51,9%
nyugdíjas	175 (11,4%)	13,1%	86,9%	52,2%	47,8%
egyéb	2 (0,1%)	50,0%	50,0%	0,0%	100%
Pozíció					
beosztott/alsó szintű vezető	894 (73,1%)	58,2	41,8	76,5	23,5
közép- és felsővezető	203 (16,6%)	67,0	33,0	70,7	29,3
cégtulajdonos, vállalkozó	105 (8,6%)	53,3	46,7	87,5	12,5

szakértő, tanácsadó	21 (1,7%)	57,1	42,9	83,3	16,7
Családi állapot					
házas- vagy élettárs	971 (64%)	54,4	45,5	74,3	25,7
egyedülálló	414 (27,3%)	65,5	34,8	83,5	16,5
özvegy	73 (4,8%)	24,7	75,3	57,9	42,1
egyéb	60 (4,0%)	81,7	18,3	87,2	12,8
Gyermekek száma					
nincs gyermek	565 (37,8%)	69,9	30,1	83	17
1 gyermek	256 (17,1%)	50,8	49,2	78,8	21,2
2 gyermek	473 (31,7%)	52,0	48,0	70,7	29,3
3 gyermek	158 (10,6%)	39,9	60,1	71,3	28,7
4 vagy több gyermek	41 (2,7%)	39,0	61,0	60,0	40,0

Életkori csoportokat képeztünk, az Ojha és Pramanick (2009) kutatásában szereplő osztályozást véve alapul (csak az utolsó, eredetileg 71-80 éves korig terjedő kategóriát szélesítettük ki úgy, hogy 80 év fölötti adatközlőinket is befogadja).

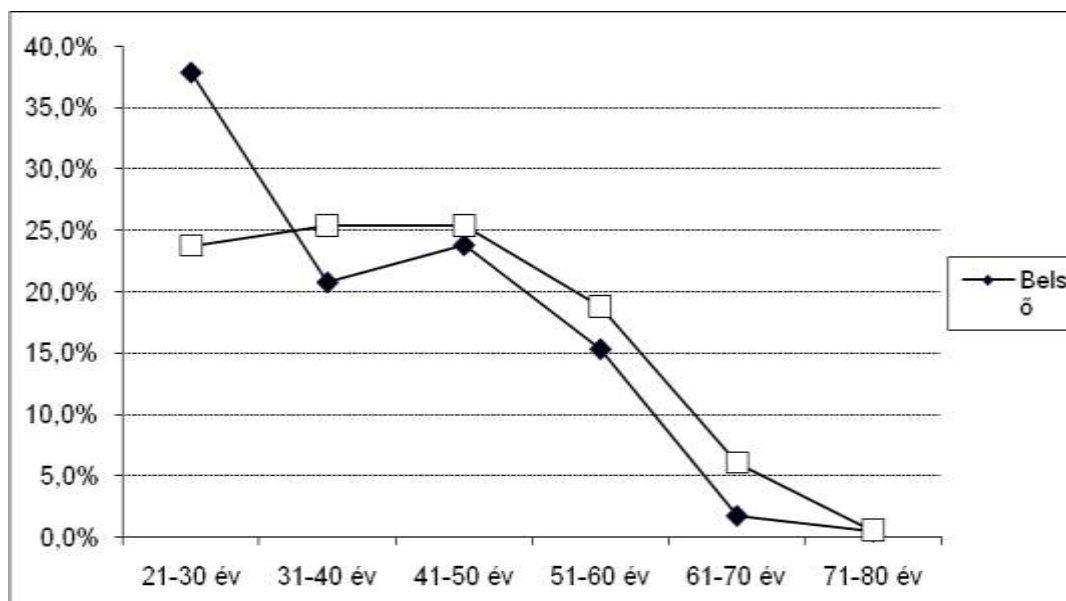
A kérdőívben a motivációra a következő három itemmel kérdeztünk rá: *Mi volt az oka, hogy az alapképzettsége után valaha elvégzett 1) iskolarendszerű (közép és/vagy felsőoktatási intézményben); 2) iskolarendszeren kívüli (tanfolyam, tréning stb.) képzést/ képzéseket; illetve (3) önképzéssel (önállóan, magántanárral, mentorral stb.) új ismereteket, szakmát adó képzésen vett részt? (több választ is megjelölhet).* Erre a következő válaszlehetőségek álltak a nyilatkozók rendelkezésére: *a) nem voltam ilyen képzésen; b) szakmai fejlődésem miatt; c) személyes érdeklődés, hobby; d) külső kényszer: munkanélkülivé válás; e) külső kényszer: megváltozott munkaképesség; f) külső kényszer: megváltozott körülmények; g) egyéb, éspedig...*

Mindhárom kérdés esetében a b) és a c) válaszokat *belső motivációként*, a d), az e) és az f) válaszokat *külső motivációként*, a g) válaszokat pedig egyedi mérlegelés után szintén *belső* vagy *külső motivációként* soroltuk új függő változóba. Ez arra is alkalmat adott, hogy a kétféle motivációt egymástól függetlenül vizsgáljuk. A nominális változók (életkori ill. foglalkozási csoportba tartozás, motiváció) közti összefüggéseket khi-négyzet próbával teszteltük, az eltérő motivációjú csoportok életkorának összehasonlítását t-próbával végeztük el.

Eredmények

H1: *A motiváció változása statisztikailag összefügg az életkorral – igaz.* Szignifikáns összefüggés van az életkori csoporthoz tartozás és a motiváltság között ($p < 0,01$; $\chi^2 = 20,25$). Ahogy az 1. ábrán is látható, legmagasabb a belső motiváció 21-30 éves korban, majd 31-40 éves korra csökken, 41-50 éves korra kissé megemelkedik, majd 51-60, 61-70 és 71-89 éves korban lineárisan és folyamatosan csökken. A külső motiváció ugyanezt a tendenciát követi, kivéve a 21-30 éves korosztályt: ebben alacsonyabb, mint akár a 31-40, akár a 41-50-es korosztályban.

1. ábra.
A külső/belső motiváció és az életkor összefüggése



H2: Az életkor előrehaladtával a motiváció egyre belsőbbé válik – nem bizonyult igaznak. A belsőleg illetve külsőleg motivált személyek életkora között szignifikáns a különbség ($p < 0,01$; $t = -3,77$), de az irány épp fordított: az idősebbek inkább külsőleg, a fiatalabbak inkább belsőleg motiváltak. Másképpen szólva: a belső motivációval rendelkezők átlagéletkora (37,27 év) szignifikánsan alacsonyabb a külsőleg motiváltakénál (41,13 év). Ez összefügg a munkaerőpiaci státusszal: a belsőleg legmotiváltabb csoport az aktív munkaviszonyban álló, majd a tanuló, őket követi sorban a gyermekvállalás miatt nem dolgozó, a munkanélküli és a nyugdíjas csoport. A külső motiváció tekintetében a legmotiváltabb szintén az aktív munkaviszonyban álló, majd a munkanélküli, a tanuló, a nyugdíjas és végül a gyermekvállalás miatt nem dolgozó csoport ($p < 0,01$; $\chi^2 = 53,57$). Nemi különbség a motivációban nem adódott.

H3: A tanulásban aktívabb személyek motivációja inkább belső, mint külső jellegű – igaz. Az elmúlt két évben tanulási folyamatban részt vett személyek motivációja szignifikáns mértékben inkább belső, mint külső ($p < 0,01$; $\chi^2 = 8,56$). A tanulásban aktívak 78,3%-a inkább belsőleg, 21,7%-uk inkább külsőleg motivált.

Tárgyalás

A vizsgálat eredményei felvetik és megkerülhetetlenné teszik a kérdést: mi lehet az oka annak, hogy a szakirodalom többségében foglaltaktól eltérően Magyarországon az életkor előrehaladtával inkább a külső, mint a belső motiváció irányítja az általunk megkérdezett emberek tanulási tevékenységét? Milyen hatások érik a 30 és 40 év közöttieket, hogy inkább a külső erők – követelmények, megfelelések – hatására tanulnak, nem pedig belső motivációk mentén?

Alternatív hipotézisünk szerint Magyarországon jelenleg ebben az életkorban lehet reális esélye annak, hogy valaki nagyobb léptekkel induljon el a ranglétrán. Fejvadász cégek állásajánlataiban vagy karrier-hirdetéseikben azt tapasztaljuk: a 35. életév valamiféle bűvös szám. Feltételezésünk szerint elsősorban az annál fiatalabbakról tételeznek fel kimagasló szellemi teljesítményt és fejlődési képességet, valamint róluk gondolják a munkaadók, hogy még van kifutási idejük, tehát hosszú időn át tudják szolgálni az adott társaságot, s így

sokszorososan megtérül a képzésükre fordított összeg. Ez a szemléletmód leértékeli a tapasztalat szerepét, a felhalmozott tudás alkalmazásának jelentőségét. Ennek nyilván vannak a rendszerváltás előtti időkre is visszavezethető okai, akkoriban ugyanis ennek az ellenkezője érvényesült: vezetői posztokat, döntéshozói státuszokat főleg előrehaladott életkorral lehetett kiérdemelni. Több mint húsz évvel a rendszerváltás után még mindig mintha a korábbi rendszer ellenhatásaként kialakult, némileg öncélú fiatalítás volna a meghatározó.

Úgy véljük, Nyugat-Európa országainak többségében és az Egyesült Államokban önmagában a 35 év alatti életkor nem érdem egy-egy fontos állás betöltésénél. Ha azonban a jelöltet alkalmasnak tartják az adott feladatra, akkor nem késlekednek kinevezni őt fiatalon sem. Ugyanakkor kizárólag az életkoruk miatt az idősebbek elől sem veszik el a további karrier lehetőségét, esélyét.

Az alternatív hipotézis megfogalmazásakor érdemes megvizsgálni a családalapítási szokásokat s az azokból eredő egzisztenciális kényszereket is. A gyermekvállalási idő kitolódásával a 30 év feletti időintervallumra esik a gyerekszülések jelentős része. A gyarapodó család eltartása nem kevés gondot okoz, muszáj tehát megszilárdítani a munkavállalói státuszt, illetve több tanulással, továbbképzéssel fő- vagy másodállásban nagyobb jövedelmet kínáló posztra kerülni. Ezekben az esetekben tehát a tanulás külső erők által irányított egzisztenciális kényszerként fogható fel.

Érdekes, hogy ötvenéves korra a külső és belső motivációk aránya nagyjából kiegyenlítődik, majd az ötödik évtized felett ismét a külső motiváció veszi át a vezető szerepet. Ennek magyarázata jórészt a félelem lehet: attól tarthatnak a munkavállalók, hogy ha a nyugdíj előtti évtizedben veszítik el állásukat, akkor értéktelenné válnak a magyar munkaerőpiacon. Egy 55-56 éves állásvesztett ember csekély eséllyel talál új állást magának. Ez az állapot nemcsak egzisztenciálisan viseli meg, de önbecsülését is elveszi. Egész életének értelme és fontossága kérdőjeleződhet meg, átíthatja a feleslegesség megsemmisítő érzete. A perifériára szorulhat, tartalékait – ha vannak – föléli, életét megkeseredetten kénytelen befejezni. Ez a jövőkép olyan mértékben riasztó lehet, hogy a megújulásra, lépéstartásra, új készségek megszerzésére vagyis tanulásra ösztönözhet.

Következtetések

Életkor és motiváció közt érdemi, szignifikáns összefüggés mutatható ki. Ezek egy része visszaigazolja külföldi és a hazai szakirodalom megállapításait, de a magyar sajátosságok miatt némileg el is tér azoktól.

Külső és belső motiváció egymástól független konstruktum, mely bizonyos életszakaszokon egy irányba mutathat. Ez egybecseng néhány korábbi vizsgálattal, mely külön-külön vizsgálhatónak találta a kétféle motivációt (Lepper és mtsai, 1996).

Aki belsőleg motivált a tanulásra, az aktívabb is abban. A külső kényszer talán fegyelmezettebbé tesz, de soha nem engedi olyan szabadsággal kihasználni az egyénben rejlő képességeket, mint a belső motiváció. A kényszerek valószínűleg nem válnak belső meggyőződéssé, és olykor ellenérzést válthat ki a tanulóban.

A maslow-i szükséglet-hierarchia-modell a jelen kutatás szerint sem bizonyult fejlődéslelektanilag érvényes szakaszolásnak. Bár számos tanulmány fogalmazza meg és a tanárok mindennapi tapasztalata is az, hogy az idősebb tanulók belsőleg motiváltabbak, ez egyrészt nem feltétlenül és nem általánosan igaz, másrészt a jelen kutatás nem is támasztja alá. Elképzelhető, hogy az idősebbek tanulási tevékenysége a tanulás egyéb vonatkozásai (állhatatosság, fegyelmezettség stb.) miatt tűnik motiváltabbnak. Érdemes volna tovább vizsgálni a külső és belső motiváció összejátzását is, mely talán úgy harmonizálja az idősebbek tanulási tevékenységét, hogy az összességében a belsőbb motiváció hatását kelti.

Irodalomjegyzék

- Boekaerts, M. (2002): *Motivation to learn. Educational Practices Series 10*. International Bureau of Education, Switzerland
- Brophy, J. E. (1988): Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter I students. *Educational Psychologist*, 23. évf., 235-312.
- Burnell, S.: *How Does Personal Concept of Age Impact on Motivation to Learn After 65*. www.emua.org.uk/.../motivationp-1299503153.doc Letöltve: 2012. július 9.
- Carré, P. (2001) *De la motivation à la formation*. L'Harmattan, Paris
- Colquitt, J.A., Lepine, J.A., Noe, A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85. évf., 678-707.
- Crawford, D. L. (2004) *The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education*. Retrieved from the WWW Sept 14, 2012. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/higher-education/implications/index.html> Letöltve: 2012. július 17.
- Csikszentmihályi M. (1991): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row, Publishers, New York
- Draves, W.A. (1984): *How to teach adults*. The Learning Resources Network, Manhattan, KS
- Edwards, D (1999): *Motivation and emotion*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- Goebel, B.L., Brown, D.R. (1981): Age differences in motivation related to Maslow's need hierarchy. *Developmental Psychology*, 17. évf., 809-815.
- Goldstein, I.L. (1992): *Training in organizations* (3rd ed.). Brooks/Cole, Pacific Grove, CA
- Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17. évf., 300-312.
- Ilmarinen, J. (2001): Aging workers. *Occupational and Environmental Medicine*, 58. évf., 8. sz. 546-552.
- Jurišević, M., Glažar, S. A., Vogrinc, J., Devetak, I. (2007): *Intrinsic Motivation for Learning Science through the Educational Vertical in Slovenia*. Paper presented at the European Science Education Research Association International Conference in Malmö, Sweden, August 21-25, 2007. <http://na-serv.did.gu.se/ESERA2007/authorm.htm> Letöltve: 2012. július 17.
- Justice, E.M., Dornan, T.M. (2001): Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51. évf., 236-249.
- Lepper, M.R., Sethi, S., Dialdin, D., Drake, M. (1996): Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Developmental Perspective. In: Luthar, S., Burack, J., Cicchetti, D., Weisz, J. (eds.): *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustments*, Cambridge University Press, Cambridge, 23-50.
- Martin, G. (2005): *Biographies of motivation for lifelong learning*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005. www.leeds.ac.uk/educol/documents/156978.doc, Letöltés: 2012.07.09.
- Maslow, A. (1970): *Motivation and Personality*. Harper and Row Publications Inc., New York
- O'Dowd, M. (2005): Learning from childhood to mature adulthood: what makes people want 'to learn to learn' and keep on learning? *Compare*, 35. évf., 321-338.

- Ojha, H., Pramanick, M. (2009): Effects of age on intensity and priority of life needs. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 35. évf., 131-136.
- Pires, A.L. (2009): Higher education and adult motivation towards lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*. 46. évf., 1. sz., 129-150.
- Plischke, H., Kohls, N. (2009): Keep it simple! Assisting older people with mental and physical training. In: Stephanidis, C. (ed.): *Universal Access in HCI, Part I, HCII 2009, LNCS 5614*, Springer-Verlag, Berlin and Heidelberg, 278-287.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. évf., 54–67.
- Spinath, B., Steinmayr, R. (2008): Longitudinal analysis of intrinsic motivation and competence beliefs: is there a relationship over time? *Child Development*, 79. évf. 1555-1569.
- Svinicki, M.D. (1999): New directions in learning and motivation. *New Directions for Teaching and Learning* No. 80, 5-27.
- Thorndike, E. L. (1928): *Adult Learning*. McMillan, New York
- Wlodkowski, R. (2008): *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults (3rd ed.)*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint, San Francisco