

UČNA MOTIVACIJA IN OSEBNOSTNE DIMENZIJE – PODLAGA ZA OBLIKOVANJE STRATEGIJ USPEŠNEGA UČENJA MLAJŠIH IN STAREJŠIH ZAPOSLENIH

MOJCA KOGOVŠEK¹

JANA ŽNIDARŠIČ²

POVZETEK: *Preživetje organizacij je vse bolj odvisno od managementa znanja, poleg tega delovno okolje zaznamuje fenomen staranja delovne sile. Čeprav obstaja ogromno literature na temo managementa staranja, raziskav na temo učenja starejših delavcev skorajda ni. Namen študije je zapolniti to vrzel in identificirati poti oblikovanja strategij uspešnega učenja obeh starostnih skupin delavcev. Ključni rezultati raziskave kažejo, da so tako mlajši kot starejši delavci motivirani za učenje. Identificirana je potreba po krepitevi tako dejavnikov notranje kot zunanje učne motivacije ter zaznane učne samo-učinkovitosti, medtem ko so osebnostne dimenzije pomembne napovedovalke zaznane učne samo-učinkovitosti, zato le-te posredno prispevajo k učenem uspehu.*

Ključne besede: *mlajši delavci, starejši delavci, zaznana učna samo-učinkovitost, pet velikih dimenzij osebnosti, učna motivacija, učni rezultati*

JEL klasifikacija: M53

DOI: 10.15458/85451.51

1 UVOD

Zaradi vse večjih zahtev po znanju, ki postaja najpomembnejši produkcijski faktor, je nujno, da organizacije identificirajo motivacijske vzroke in ostale dejavnike, ki lahko prispevajo k doseganju visokih učnih rezultatov (Holton, 1996; Picchio & van Ours, 2013). Primeren nivo znanja omogoča delavcu, da lahko uspešno opravlja delovne naloge (Armstrong-Stassen & Templer, 2005; Froehlich et al., 2014; Karpinska et al., 2015; Paloniemi, 2006). Četudi dinamika sodobnega delovnega okolja zahteva neprestano učenje in usposabljanje vseh delavcev ne glede na njihovo starost, delodajalci pogosto diskriminirajo starejše delavce, ko gre za učenje (Armstrong-Stassen & Lee, 2009; Karpinska et al., 2015). Starostni stereotipi večinoma ne odsevajo pravih karakteristik določene starostne skupine posameznikov. Takšne predpostavke lahko zato vodijo v neučinkovito alokacijo človeških virov (Axelrad, Luski & Miki, 2013). Poleg tega so starostni stereotipi pogosto osnovani na subjektivnih izhodiščih in ne na rezultatih empiričnih raziskav (Stamov-Roßnagel

¹ Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, Doktorska študentka, Ljubljana, Slovenija

² Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, Ljubljana, Slovenija, e-pošta: jana.znidarsic@ef.uni-lj.si

& Hertel, 2010). V kolikor želijo organizacije uporabiti celoten potencial zaposlenih, bi morale preseči predsodke (Brough et al., 2011).

Čeprav obstaja ogromno literature s področja managementa staranja (Armstrong-Stassen & Schlosser, 2011; Plaza et al., 2011; Žnidaršič, 2008; Žnidaršič & Dimovski, 2009 in mnogo drugih), so raziskave, usmerjene na učenje oziroma usposabljanje starejših delavcev izjemno redke (Picchio & van Ours, 2013). Poleg tega Stamo-Roßnagel in Hertel (2010) izpostavita potrebo po identifikaciji specifičnih strategij, ki bi prispevale k učenju starejših delavcev na osnovi razumevanja osebnostnih specifik in psihološke dinamike, povezane s krepitvijo učne motivacije. Namen študije je zapolniti to vrzel in identificirati dejavnike, ki prispevajo k doseganju visokih učnih rezultatov obeh starostnih skupin delavcev.

Študija temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu, podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika. Pridobljeni podatki so bili obdelani v programskem paketu SPSS 14.0, v okviru katerega so bile s t-testom so bile ugotovljene razlike med skupino mlajših in skupino starejših delavcev, s pomočjo multiple regresije pa nadaljnje testirani prispevki različnih spremenljivk k posamezni pojasnjevalni spremenljivki. Gre identifikacijo povezav učne motivacije in osebnostnih dimenzij z učnimi rezultati, ki so merjeni v smislu prispevka k osebnem in profesionalnem razvoju ter zaznani organizacijski atmosferi.

Članek osvetli učenje kot pomembno področje managementa starosti. Po uvodnem delu, drugo poglavje predstavi teoretično ozadje, ki poveže organizacijsko učenje z motivacijskimi teorijami, dimenzijami osebnosti in učno samo-učinkovitostjo. Tretje poglavje poda metodološki okvir študije, četrto predstavi rezultate, medtem ko zaključna poglavja predstavijo diskusijo rezultatov, sklepne ugotovitve, predloge za management in smernice nadaljnjega raziskovanja.

2 TEORETIČNO OZADJE IN HIPOTEZE

Ukoreninjeni starostni stereotipi predstavljajo ovire v okviru procesa zadržanja starejših delavcev. Posebno problematično je prepričanje, da imajo starejši delavci nižje učne sposobnosti in da niso zainteresirani za učenje (Kanfer & Ackerman, 2004), kar nima prave kredibilnosti, še posebej, ko je govora o generaciji blaginje (Findsen, 2015). Jeske in Rosnagel (2015) ugotavljata, da so eksperimentalne laboratorijske študije, ki običajno poročajo o upadanju učnih sposobnostih starejših posameznikov, sicer izjemno pomembne pri oblikovanju teorije kognitivnih procesov, nikakor pa takšnih zaključkov ne bi smeli posplošiti na učenje vsebin, povezanih s predhodnimi izkušnjami učečih posameznikov. Takšno učenje namreč omogoča graditev novega znanja na osnovi obstoječe baze znanja, spretnosti in strategij, akumuliranih skozi leta izkušenj. Obstoječe znanje predstavlja del kristalizirane inteligence, ki se neprestano širi in krepi vsaj do 60. leta starosti (Kanfer & Ackerman, 2004). Kristalizirana inteligenca je povezana s splošnim človeškim kapitalom, torej z znanjem in besediščem, strategijami razmišljanja, socialnimi kompetencami ter ne nazadnje modrostjo. Z leti se le-ta krepi ne le v okviru delovnega procesa, ampak gre vzporedno za pridobivanje življenjskih izkušenj ter izkušenj v procesu izobraževanja in

usposabljanja (Li et al., 2004). Vsekakor kontekstualni pogled do določene mere upošteva kognitivno slabljenje, vendar pa v delovnem okolju neizbežno linearno upadanje nikakor ne more biti osnovna predpostavka. Organizacije bi lahko pridobile v kolikor bi razumele dejstvo, da so starejši delavci sposobni kompenzirati določene vplive, ki jih pušča kognitivno slabljenje in so zato posledično sposobni dosegati rezultate na istem nivoju kot njihovi mlajši kolegi. Posebej se to izraziteje pokaže v učnih situacijah, ko starejši posamezniki uspejo uporabiti določene dimenzije kristalizirane inteligence (Kanfer & Ackerman, 2004).

Poleg tega Marquie et al. (2010) potrjujejo, v okviru svoje longitudinalne študije, da izjemno kognitivno zahtevna delovna mesta, ki odpirajo možnosti učenja, znižujejo s starostjo povezano kognitivno slabljenje. Sama odsotnost kognitivnega napora, kar pomeni tudi odsotnost učnih priložnosti, je tista, ki povzroči hitro kognitivno slabljenje v času staranja. Podobno tudi Bandura (1994) poudarja, da starejši posamezniki stagnirajo v delovnem okolju, ki mu primanjkuje raznolikosti in izzivov. Tako mnoge študije različnih disciplin zavračajo široko sprejeti pogled na vsesplošno kognitivno slabljenje vseh starejših posameznikov. Kognitivna atrofija se namreč pojavi z omejenimi možnostmi za učenje, ne pa sicer, saj kristalizirana inteligenca ostaja nedotaknjena dokaj pozno v starost (Lavoie, 2009). Vsekakor pa se mnogi (kot na primer Kanfer & Ackerman, 2004; Pool, Poell & ten Cate, 2013; Schaie, 1996) strinjajo, da so starejši posamezniki zmožni učenja, saj uspejo vzdrževati ali celo preprečiti slabljenje prav zaradi kompenzacijskih mehanizmov, ki jih predvideva teorija selektivne optimizacije. Četudi mnogo avtorjev potrjuje pojav učnih problemov in kognitivnega slabljenja v času staranja (Desjardins & Warnke, 2012) in močnejši strah pred učenjem, ki dodatno prispeva k mučnemu stanju med samim učenjem (Delgoulet, Marquie & Escribe, 1997), mnogi trdijo, da se težave z učenjem ne pojavijo zaradi delavčeve nesposobnosti, ampak običajno kot posledica organizacijskih ovir. Vsak posameznik, ne glede na njegovo starost, se sooči s težavnostjo samega procesa učenja. Zato se kaže potreba po oblikovanju ustreznih podpornih strategij (Cau-Bareille, Gaudart & Delgoulet, 2012).

Poleg samih učnih zmožnosti je za proces učenja ključnega pomena tudi učna motivacija. V okviru meta-analize Gegenfurtner in Vauras (2012) ugotavljata, da sicer nekateri avtorji predpostavljajo upadanje učne motivacije v procesu staranja, drugi poročajo o vzdrževanju nivoja učne motivacije v času staranja. S tem se strinjata tudi Ng in Feldman (2012), ki v okviru svoje študije ugotavljata, da je edini starostni stereotip, ki je skladen z empiričnimi izsledki prav prepričanje, da so starejši posamezniki manj željni vključitve v aktivnosti usposabljanja in razvoja. Nasprotno pa Gegenfurtner in Vauras (2012) zaključita, da učna motivacija v okviru delovnega življenja ne upada, temveč se celo krepi in dodajata, da zavračata prepričanja, da bi starejši postajali vse manj radovedni glede novosti. Kakorkoli, sigurno se vsi starejši delavci ne vključijo v učno intervencijo na osnovi istih motivov, kar pa velja tudi za mlajše delavce. Zato avtorja pozivata raziskovalce, da še bolj rigorozno identificirajo ustreznost predpostavk teorij, ki povezujejo starost in učno motivacijo.

Vsekakor je pomembno razumeti, da je posameznik motiviran za aktivnosti in rezultate, ki jih visoko vrednoti. Vrednote so pomembna determinanta vedenja (Maslow, 1943).

Posameznik namreč razvije specifičen osebni vrednostni sistem, ki posledično pomeni, da nekatere nagrade visoko ceni, druge nekoliko manj. Torej, za dosego najboljših rezultatov zato avtorji (Furnham, Eracleous & Chamorro-Premuzic, 2009) priporočajo upoštevanje osebnostnih razlik. Vsaka učna intervencija oziroma vsak učni rezultat (v obliki osebnih in organizacijskih rezultatov) je namreč neposredno odvisen od zmožnosti in ostalih dejavnikov, vključujoč motivacijske elemente in okoljske dejavnike (Holton, 1996). Podobno ugotavljata Stajkovic in Luthans (1998) ko trdita, da obstaja recipročno vzročna povezava osebnih dejavnikov (osebnostnih značilnosti kot na primer samo-učinkovitost), okoljskih dejavnikov (nagrajevanje) in samega vedenja (ki je odvisno od predhodnega uspeha oziroma neuspeha). Zato se kaže, v okviru študij dejavnikov uspešnega organizacijskega učenja, potreba po hkratni obravnavi povezav ne le motivacijskih dejavnikov, temveč tudi osebnostnih dimenzij in njihovih povezav z zaznano samo-učinkovitostjo oziroma prepričanjem posameznika v lastne zmožnosti. Gre za osebnostno značilnost, ki jo je moč krepiti v okviru določenih intervencij, zato je koncept samo-učinkovitosti izjemno pomemben predvsem iz praktičnega vidika (Maurer, 2001). Gre namreč za izjemno pomembno determinanto motivacije, saj je sprožilec, ki omogoča, da sploh pride do mobilizacije kognitivnih virov in potrebnih aktivnosti za uspešno izvedbo določene naloge v danem kontekstu (Stajkovic & Luthans, 1998).

2.1 Notranja učna motivacija

Fardaniah Abdul Aziz in Ahmad (2011) učno motivacijo definirata preprosto kot namero za učenje, motivacijo za posvečanje potrebnih naporov med samim učenjem ter motivacijo za prenos znanja na delovno mesto. Notranja učna motivacija je samo-determinirana, saj izhaja iz zadovoljstva, ki ga prinaša sam učni proces (Guerrero & Sire, 2001; Major, Turner & Fletcher, 2006; Noels, Clément & Pelletier, 2001; Salas et al., 2012), v okviru katerega iz osebnosti posameznika izhaja svoboda in avtonomija, ki zadovolji njegove psihološke potrebe (Ryan & Deci, 2000). Učenje naj bi prineslo osebno zadovoljstvo tudi v smeri zadovoljitve radovednosti, kar pomeni, da mora učna intervencija ponuditi dovolj kompleksnosti, da ta spodbudi kognitivni napor (Malone, 1981). Nadaljnje avtorji (Holton, 1996; Salas et al., 2012) ugotavljajo, da zadovoljstvo z učno intervencijo vpliva na nivo bodoče učne motivacije. Notranje motiviran posameznik se odloči za učenje zaradi želje po novem znanju (Hvalič Erzetič, 2014), želje po krepitvi samozvesti, izboljšanju učinkovitosti pri delu ter želje po razvoju sposobnosti prilagajanja, ki posledično vodi v višanje avtonomije pri delu (Guerrero & Sire, 2001).

Odrasli posamezniki večinoma razvijejo željo za učenje, poleg tega jih običajno odlikuje visok nivo notranje motivacije (Setti et al., 2015). Notranja učna motivacija naj bi bila povezana z izjemnimi učnimi rezultati, ki jim sledi visok nivo dobrega počutja (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011). V nasprotju s široko sprejetimi stereotipi, da se starejši delavci ne želijo učiti in niso uspešni pri učenju (Gray & McGregor, 2003) Bal in Dorenbosch (2015) trdita, da se notranja učna motivacija s starostjo krepi. Vsekakor pa, kot poudarjajo mnogi avtorji (kot na primer Major, Turner & Fletcher, 2006; Žnidaršič, 2010) predstavljajo odprte priložnosti vključitve v učne intervencije oziroma, kot dodajata Fardaniah Abdul

Aziz in Ahmad (2011) ter Salas et al. (2012) možnost izbire za vključitev v učno intervencijo izjemno pomembni dejavniki krepitve notranje učne motivacije. Posamezniki z visoko stopnjo notranje učne motivacije pa so veliko verjetneje pri učenju uspešnejši ter v večji meri prispevajo k uspehu organizacije (Fardaniah Abdul Aziz & Ahmad, 2011; Holton, 1996; Major, Turner & Fletcher, 2006; Salas et al., 2012; Thieme, Brusch & Büsch 2015). Zato predpostavljamo da:

H_{1a}: Ne obstajajo značilne razlike v notranji učni motivaciji med mlajšimi in starejšimi delavci.

H_{1b}: Notranja učna motivacija je značilno pozitivno povezana z učnimi rezultati tako mlajših kot starejših delavcev.

2.2 Zunanja učna motivacija

Zunanja učna motivacija se ne pojavi kot posledica vedoželjnosti posameznika, ampak je povezana s spodbudami, ki prihajajo iz okolja, te pa prinašajo posamezniku določene koristi (Ryan & Deci, 2000). Zunanja učna motivacija je povezana z določenimi cilji, ki so le posredno povezani z učenjem, kot so možnosti razvoja kariere (Bertolino, Truxillo & Fraccaroli 2011; Kanfer & Ackerman, 2004), krepitev osebne prepoznavnosti, zvišanje plače (Griffin, 2011; Guerrero & Sire, 2001) in ohranitev delovnega mesta (Minbaeva, 2008). Vendar pa zunanja motivacija zgolj prepreči nezadovoljstvo oziroma ne prinaša višjega zadovoljstva. Aktivnost je v takšnem primeru orodje doseganja pozitivnih koristi ali pa izogibanje negativnim posledicam (Ryan & Deci, 2000). Zato je lahko posameznik v manjšem obsegu predan aktivnosti, kar pogosto vodi v nižje učne rezultate (Buble, 2000). V času staranja se pomen zunanjih motivacijskih vzvodov počasi izgublja (Bal & Dorenbosch, 2015).

Nekateri poudarjajo, da lahko zunanja okrepitev izniči notranjo motivacijo (Deci, 1971), medtem ko drugi (Cameron, Banko & Pierce 2001) trdijo, da zunanje oblike nagrajevanja nimajo vsesplošnega negativnega vpliva na notranjo motivacijo. Kljub morebitnemu negativnem vplivu zunanjih virov motivacije pa mnogi avtorji poudarjajo, da lahko notranji in zunanji motivacijski dejavniki vzporedno pozitivno prispevajo k višjim učnim rezultatom (Münderlein, Ybema & Koster 2013). Še bolj specifično ugotavljata Ryan in Deci (2000), da je izjemno pomemben prav družbeni kontekst, ki služi kot orodje višanja posameznikove percepcije kompetentnosti in avtonomije, ki posledično prispeva h krepitvi samo-determiniranega, ne le notranje, temveč tudi zunanje motiviranega učenja. Podobno ugotavljata Pierce in Cameron (2002), ko trdita, da lahko ustrezna kombinacija različnih virov nagrajevanja prinese izjemne rezultate, v kolikor je nagrajevanje povezano z dosegljivimi rezultati. Vsekakor obstajajo okoljski dejavniki, ki spodbudijo notranjo motivacijo, kot obstoj izzivov v času izvajanje aktivnosti, ki omogočijo posamezniku, da lahko raziskuje različne aspekte svoje osebnosti in gradi na samo-učinkovitosti.

Gegenfurtner in Vauras (2012) zaključita, da učna motivacija s starostjo ne upada, temveč se celo krepi. Nadaljnje Chun in Wang (1995) ugotavljata, da starejši delavci večinoma razvijejo močnejšo učno motivacijo nasproti mlajšim in sicer predvsem zato, ker zaznavajo

vlaganje v znanje kot investicijo, ki prinaša večjo verjetnost, da ne bodo izključeni iz trga dela. Podobni so zaključki drugih avtorjev (Cheng & Ho, 2001), ki trdijo, da starejši delavci zaznavajo učenje kot strategijo preživetja. Zato predpostavljamo da:

H_{2a} : Mlajši delavci izražajo višjo stopnjo zunanje učne motivacije kot starejši delavci.

H_{2b} : Zunanja učna motivacija je značilno pozitivno povezana z učnimi rezultati tako mlajših kot starejših delavcev.

2.3 Velikih pet osebnostnih dimenzij

Na vedenje delavca ne vplivajo le motivacijski in kontekstualni dejavniki, temveč tudi velikih pet dimenzij osebnosti (Judge, Martocchio & Thoresen 1997). Razvojna teorija učne motivacije namreč učno motivacijo definira kot funkcijo osebnostnih in kontekstualnih dejavnikov, vključno z osebnostnimi dimenzijami, ki naj bi ostajale v procesu staranja stabilne (Müller et al., 2007). Naquin in Holton (2002) trdita, da v kolikor osebnostne dimenzije niso upoštevane kot napovedovalke učnih rezultatov, lahko to vodi v oblikovanje neustreznih zaključkov. Osebnostne dimenzije naj bi bile močne napovedovalke učne motivacije, še posebej to velja takrat, ko se posameznik lahko sam odloči za sodelovanje v učni intervenciji (Major, Turner & Fletcher, 2006; Salas et al., 2012), neposredno pa so lahko povezane tudi z učnimi rezultati (Holton, 1996; Müller et al., 2007).

Ko gre za ocenitev osebnostnih dimenzij, ta vključuje identifikacijo velikih pet dimenzij osebnosti (Colquitt, LePine & Noe, 2000), ki so pomembni dejavniki posameznikovega vedenja in končno uspeha (Zhao & Seibert, 2006). Velikih pet dimenzij osebnosti vključuje vestnost, odprtost, ekstravertnost, nevroticizem in sprejemljivost. Visok nivo **vestnosti** je pripisan osebam, ki so izjemno zanesljive, marljive, vztrajne in ciljno naravnane (McCrae & Costa, 1987; Salas & Cannon-Bowers, 2001), samo-disciplinirane (Major, Turner & Fletcher, 2006; McCrae & Costa, 1987; Naquin & Holton, 2002; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Trapnell & Wiggins, 1990) in odgovorne (Cully, LaVoie & Gfeller 2001). Vestnost v okviru učne paradigme pomeni visoko učno disciplino, predanost in samo-disciplino med samim učenjem (Müller et al., 2007). Zato je vestnost tista osebnostna dimenzija, ki je najmočneje povezana z učno motivacijo (Furnham, Eracleous & Chamorro-Premuzic, 2009). Dimenzija **odprtosti** je pripisana posameznikom, ki so originalni, razmišljujoči, neustrašni (McCrae & Costa, 1987), kreativni (Gosling, Rentfrow & Swann 2003), umetniško navdahnjeni (McCreery et al., 2012) in sanjavi glede možnih izidov (Goldberg, 1992). Zato odprtost avtorji povezujejo z notranjo učno motivacijo (Major, Turner & Fletcher, 2006). **Sprejemljivost** je pripisana posameznikom, ki so zaupljivi, empatični, vljudni, rahločutni (McCrae & Costa, 1987), podrejeni (Mehrabian, 1996), sposobni odpustiti (McCrae & Costa, 1987; McCreery et al., 2012), ter posameznikom, ki se brez težav strinjajo (DeNeve, 1999). Nadaljnje je **ekstravertirani osebnosti** pripisana neomajnost, predanost skupnim ciljem (McCrae & Costa, 1987), zgovornost (Cully, LaVoie & Gfeller 2001; Gosling, Rentfrow & Swann 2003; Major, Turner & Fletcher, 2006; McCrae & Costa, 1987), družabnost (Gosling, Rentfrow & Swann 2003; McCrae & Costa, 1987; McCreery et al., 2012) in ekstravertirana navdušenost (Correa, Hinsley & de Zúñiga 2010). Učni uspeh ekstravertirane osebe je največkrat odvisen od mnenja kolegov v učni

skupini (Müller et al., 2007), zato mnogi (Hassan, Bashir & Mussel 2015) ugotavljajo nepovezanost ekstravertnosti z elementi učnega procesa. Nasprotno pa je **nevroticizem** pripisana osebam, ki so običajno nesigurne, nepotrpežljive, ranljive (McCrae & Costa, 1987), zaskrbljene (Cully, LaVoie & Gfeller 2001; Major, Turner & Fletcher, 2006; McCrae & Costa, 1987; Trapnell & Wiggins, 1990), nervozne (McCrae & Costa, 1987; Trapnell & Wiggins, 1990) in napete (Cully, LaVoie & Gfeller 2001; McCreery et al., 2012; Trapnell & Wiggins, 1990), zato jim avtorji večinoma pripisujejo potrebo po močnejših zunanjih motivatorjih. Posledično naj bi bi nevroticizem povezan z nižjimi učnimi rezultati (Müller et al., 2007), četudi drugi (kot na primer Hassan, Bashir & Mussel 2015) ugotavljajo, da takšne poveze ne obstajajo.

V okviru analiz povezav dimenzij osebnosti in učenja obstaja precej protislovnih zaključkov. Vsekakor pa se mnogi (kot na primer Colquitt, LePine & Noe 2000; Naquin & Holton, 2002) strinjajo, da obstaja pozitivna povezava med učno motivacijo oziroma učnimi rezultati ter vestnostjo in odprtostjo. Nasprotno pa avtorji običajno nevroticizem povezujejo nižjo učno motivacijo in nižjimi učnimi rezultati (Colquitt, LePine & Noe 2000; Müller et al., 2007), povezav med ekstravertnostjo ter sprejemljivostjo in učnim procesom pa večina avtorjev ne potrdi (Major, Turner & Fletcher, 2006). Zato predpostavljamo da:

H_{3a}: Ne obstajajo značilne razlike v osebnostnih dimenzijah mlajših in starejših delavcev.

H_{3b}: Odprtost je pozitivna napovedovalka učnih rezultatov mlajših in starejših delavcev.

H_{3c}: Vestnost je pozitivna napovedovalka učnih rezultatov mlajših in starejših delavcev.

H_{3d}: Nevroticizem je negativna napovedovalka učnih rezultatov mlajših in starejših delavcev.

2.4. Zaznana učna samo-učinkovitost

Učna motivacija je ključna, nikakor pa ni edini ključni dejavnik, ki omogoča posamezniku doseči dobre učne rezultate. Učeči potrebuje oboje – željo za učenjem ter prepričanje v lastne učne sposobnosti (Pintrich & De Groot, 1990). Bandura (2000) v domeni družbeno kognitivne teorije definira samo-učinkovitost kot prepričanje posameznika, da je zmožen uspešno izvesti določeno aktivnost. Zato je zaznana samo-učinkovitost ključni psihološki konstrukt, ki prispeva k pozitivnim emocijam v procesu učenja in definira namero za učenje (Liu, Courtenay & Valentine 2011). Bolj ko je posameznik prepričan v sposobnost dosege učnih rezultatov, večja je verjetnost, da bodo učni rezultati boljši (Maurer, 2001; Zimmerman, 2000), saj v takšnem primeru posameznik vложи mnogo naporov in je vztrajen, kar posledično vodi v realizacijo boljših rezultatov. Močna zaznana samo-učinkovitosti nujno ne sovпада z dejanskimi zmožnostmi posameznika, niti ni nujno okrepljena na osnovi podpore drugih. Precej bolj verjetno se gradi v okviru nepretrganih kognitivnih procesov samo-prepričevanja, osnovanih na trdnih socialnih ali psiholoških virih (Bandura, 1993). V procesu krepitve samo-učinkovitosti Bandura (1977) trdi, da so lahko psihološke intervencije tiste, ki prispevajo k višji zaznani samo-učinkovitosti, ki ima vpliv na vedenje posameznika in vodi v visok nivo dosežkov, ki višajo prihodnji nivo samo-učinkovitosti. Nadaljnja strategija krepitve čustev samo-učinkovitosti je opazovanje ostalih pri uspešnem izvajanju aktivnosti, pa tudi spodbude drugih na trdni osnovi so lahko pomemben napovednik samo-učinkovitosti. Stajkovic in Luthans (1998) dodajata,

da lahko celo neznamen napredek povzroči izjemno povišanje zaznane samo-učinkovitosti. Podobno razmišlja Maurer (2001) ko trdi, da se učno samo-učinkovitost lahko krepi enostavno z vključitvijo delavca (mlajšega ali starejšega) v kognitivno kompleksno učno intervencijo, kjer se prične zavedati svojih zmožnosti. Vsekakor lahko nizek nivo zaznane učne samo-učinkovitosti predstavlja močno oviro v procesu učenja. Zaznana učna samo-učinkovitost je povezana tako z učno motivacijo (Grossman & Salas, 2011) kot učnim uspehom (Phipps, Prieto & Ndinguri, 2013).

Mnogi učno samo-učinkovitost povezujejo z velikih pet dimenzijami osebnosti. Musek (2012) trdi, da so vse dimenzije kognitivnih zmožnosti (verbalni spomin, delovni spomin, verbalna hitrost, splošna fluidna inteligenca, hitrost procesiranja in pozabljanje) povezane s staranjem ter zaznanim kognitivnim staranjem. Na primer nevroticizem, zaradi čustvene nestabilnosti, postavlja ovire pomnjenju. Zato nevrotični posamezniki običajno zaznavajo znake kognitivnega staranja močneje od dejansko nastalih. Nadaljnje se vestnost izrazi v visokem nivoju kompenzacije. Posledično je nivo zaznanega kognitivnega staranja pri posameznih z visokim nivojem vestnosti precej nižji. Odprtost pa s svojo naravo prinaša visoko kognitivno udejstvovanje, zato je podobno pospremljen z manjšimi znaki kognitivnega slabljenja. Ekstravertnost pa je povezana s spontanostjo in neustreznim nivojem kritične zaznave kognitivnega staranja (Musek, 2012). Posamezniki z visokim nivojem ekstravertnosti so zato običajno bolj optimistični glede učenja, kar vodi v višjo zaznavo učne samo-učinkovitosti (Naquin & Holton, 2002). Nasprotno pa prinaša sprejemljivost priznavanje osebnih pomanjkljivosti, povezanih z relativno močno zaznavo kognitivnega staranja. Od vseh dimenzij osebnosti naj bi imeli nevroticizem, vestnost in odprtost najmočnejšo napovedno moč (Musek, 2012). Zato predpostavljamo da:

H_{4a}: Ne obstajajo značilne razlike v zaznani učni samo-učinkovitosti mlajših in starejših delavcev.

H_{4b}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno pozitivno povezana z učnimi rezultati mlajših in starejših delavcev.

H_{4c}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno pozitivno povezana z dimenzijo vestnosti mlajših in starejših delavcev.

H_{4d}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno pozitivno povezana z dimenzijo odprtosti mlajših in starejših delavcev.

H_{4e}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno pozitivno povezana z dimenzijo ekstravertiranosti mlajših in starejših delavcev.

H_{4f}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno negativno povezana z nevroticizmom mlajših in starejših delavcev.

H_{4g}: Zaznana učna samo-učinkovitost je značilno negativno povezana z sprejemljivostjo mlajših in starejših delavcev.

3 RAZISKOVALNI OKVIR TER METODOLOGIJA RAZISKAVE

Ključni instrument empirične raziskave je vprašalnik, ki je omogočil pridobitev vpogleda v širše aspekte organizacijskega učenja. Skupina delavcev raznolikih poklicev, nivoja dosežene izobrazbe, starosti, delovne dobe ter osebnostnih dimenzij je izpolnila vprašalnik po tem, ko so uspešno zaključili usposabljanje. Vzorec obsega 103 starejših delavcev (starih 45 let in več) in 156 mlajših delavcev (starih do pod 45 let), zaposlenih v treh profitnih organizacijah (od tega je bilo 69 delavcev zaposlenih v 3M, podjetju za svetovanje, inženiring in marketing, d.o.o., podružnici raznoliškega tehnološkega mednarodnega podjetja, ki oskrbuje stranke z inovativnimi izdelki in storitvami, 89 delavcev zaposlenih v Revozu, podjetju za proizvodnjo in komercializacijo avtomobilov Novo mesto, d.d., katerega lastnik je francoski Renault ter 101 delavec iz Premogovnika Velenje, d.d., katerega osnovna dejavnost je pridobivanje lignita). Zbiranje podatkov je potekalo od novembra 2014 do maja 2015.

Vprašalnik je zaprtega tipa. Vsa vprašanja so vezana na oceno zaznave tako, da so zaposleni ocenili stopnjo strinjanja z navedbami, vezanimi na dejavnike učne motivacije in učnih rezultatov na Likertovi lestvici od 1 do 5 oziroma na Likertovi lestvici od 1 do 7 glede osebnostnih značilnosti, zaznane učne samo-účinkovitosti. V obeh primerih srednja vrednost odraža nevtralno stališče. Za potrebe analize so bile vse obratno vrednotene ocene prekodirane skladno z zahtevami petih dimenzij osebnosti. Spodnja tabela predstavi vsebinske sestavine dela vprašalnika, uporabljenega v okviru študije, tip lestvice ter raziskave, v okviru katerih so bila vprašanja že uporabljena v okviru predhodnih študij.

Tabela 1: Predstavitev sestavin in virov vprašalnika

Spremenljivka	Opis	Vir	Lestvica	Število indikatorjev
Ekstravertnost	odprt navzven družaben zgovoren	McCrae & Costa, 1987	Likert 1-7	3
Nevroticizem	živčen zaskrbljen napet	McCrae & Costa, 1987	Likert 1-7	3
Sprejemljivost	odpušča strinja poslušen	McCrae & Costa, 1987	Likert 1-7	3
Odprtost	ustvarjalen umetniško navdahnjen sanjav	McCrae & Costa, 1987	Likert 1-7	3
Vestnost	zelo delaven samodiscipliniran odgovoren	McCrae & Costa, 1987	Likert 1-7	3
Zaznana učna samo- učinkovitost	dobre učne sposobnosti	Guerrero & Sire, 2001	Likert 1-7	1
Dejavniki notranje učne motivacije	učenje prinaša osebno zadovoljstvo želja po znanju dvig samozavedi večja prilagodljivost večja avtonomija pri delu višja učinkovitost pri delu	Guerrero & Sire, 2001	Likert 1-5	6
	prenos znanja na delovno mesto	Bertolino, Truxillo & Fraccaroli, 2011		1
Dejavniki zunanje učne motivacije	višje plačilo možnost napredovanja	Guerrero & Sire, 2001	Likert 1-5	2
	ohranitev delovnega mesta večji ugled v organizaciji	Kastelec, 2013		2
Osební in profesionalni razvoj	izboljšanje komunikacije	Dermol, 2010		1
	krepitev poklicne pripadnosti	van Vuuren, Caniels & Semeijn, 2011		2
	krepitev splošne delovne zmožnosti			
	krepitev mreženja nove možnosti za rast organizacije	Hvalič Erzetič, 2014	Likert 1-5	2
	višja inovativnost	Akgün et al., 2007		
	višja preudarnost in odgovornost	Bertolino, Truxillo & Fraccaroli 2011		4
	višja učna samo-učinkovitost	Wang & Netemeyer, 2002		
Zaznana organizacijska atmosfera	višja zaposljivost	Ling, Qing & Shen, 2014		
	izboljšanje razumevanja ključnih problemov v organizaciji zmanjšanje izostankov z dela zmanjšanje fluktuacije zaposlenih višanje ugleda organizacije višja pripadnost organizaciji	Dermol, 2010	Likert 1-5	5
	višanje zaupanja v sodelavce/nadrejene	Peterson & Spiker, 2005		1

Pridobljeni podatki so bili obdelani v programskem paketu SPSS 14.0. S t-testom so bile ugotovljene razlike med skupino mlajših in skupino starejših delavcev. Sledi multipla regresija, ki testira prispevek različnih spremenljivk k posamezni pojasnjevalni spremenljivki. Idealen merski instrument multiple regresije so sicer razmernostni podatki, vendar se lahko uporabijo tudi ordinalni oziroma kategorični podatki (Pallant, 2005), kot je to primer trenutne študije. Ker študija temelji na presečnih podatkih gre za identifikacijo povezav učne motivacije in osebnostnih dimenzij z učnimi rezultati, ki so merjeni v smislu prispevka k osebnem in profesionalnem razvoju ter zaznani organizacijski atmosferi.

Deskriptivna statistika, predstavljena v spodnji tabeli, poda značilnost obeh starostnih skupin delavcev. V vzorec je bilo vključeno več moških kot žensk v obeh starostnih skupinah delavcev. Srednja vrednost dosežene izobrazbe je za skupino mlajših delavcev nekoliko višja v primerjavi s skupino starejših delavcev, kar pomeni, da so mlajši posamezniki v povprečju višje izobraženi od skupine starejših. Delovni staž za skupino starejših delavcev je v povprečju daljši od 25 let v primerjavi z mlajšimi delavci, ki je v povprečju nad 10 leti. Učne intervencije so bile usmerjene v pridobitev splošnega znanja (kot na primer jezikovni tečaji, usposabljanje na temo gradnje timov, računalniški tečaji in podobno) oziroma specifičnega znanja (ocena tveganja, seminar proti-eksplozijske zaščite v premogovniku, seminar za nadzorno tehnično osebje in podobno). Nekoliko več posameznikov (velja tako za skupino mlajših kot za skupino starejših delavcev) se je udeležilo delavnice z namenom pridobitve specifičnega znanja v primerjavi s tistimi, ki so pridobili splošno znanje.

Tabela 2: *Deskriptivna statistika za obe starostni skupini delavcev*

Opis	Minimum	Maksimum	Srednja vrednost	Standardni odklon
Starejši delavci				
Spol (0-moški; 1-ženska)	0	1	0,37	0,485
Izobrazba (1 - poklicna ali druga triletna srednja šola; 2 - srednja šola; 3 - višješolski program; 4 - 1. bolonjska stopnja; 5 - 2. bolonjska stopnja; 6 - magisterij znanosti; 7 - 3. bolonjska stopnja)	1	6	3,02	1,482
Delovni staž (1 - do pod 6 mesecev; 2 - od vključno 6 mesecev od pod 1 leta; 3 - od vključno 1 leta do pod 5 let; 4 - od vključno 5 let do pod 10 let; 5 - od vključno 10 let do pod 25 let; 6 - več kot 25 let)	2	6	5,59	0,798
Vrsta usposabljanja (0 - pridobitev specifičnega znanja/veščin; 1 - pridobitev splošnega znanja)	0	1	0,41	0,495
Odločitev za izobraževanje/usposabljanje (0- iniciativa nadrejenega; 1- želja delavca oziroma oboje)	0	1	0,73	0,444
Mlajši delavci				
Spol (0-moški; 1-ženska)	0	1	0,42	0,496
Izobrazba (1 - poklicna ali druga triletna srednja šola; 2 - srednja šola; 3 - višješolski program; 4 - 1. bolonjska stopnja; 5 - 2. bolonjska stopnja; 6 - magisterij znanosti; 7 - 3. bolonjska stopnja)	1	6	3,15	1,482
Delovni staž (1 - do pod 6 mesecev; 2 - od vključno 6 mesecev od pod 1 leta; 3 - od vključno 1 leta do pod 5 let; 4 - od vključno 5 let do pod 10 let; 5 - od vključno 10 let do pod 25 let; 6 - več kot 25 let)	1	6	4,26	1,076
Vrsta usposabljanja (0 - pridobitev specifičnega znanja/veščin; 1 - pridobitev splošnega znanja)	0	1	0,49	0,502
Odločitev za izobraževanje/usposabljanje (0- iniciativa nadrejenega; 1- želja delavca oziroma oboje)	0	1	0,69	0,464

Raziskovalna metodologija temelji na deduktivni metodi, saj prehaja od obstoječih teoretičnih konceptov k pojasnjevanju povezav med proučevanimi konstrukti ter identifikacijo razlik med mlajšimi in starejšimi delavci. Rezultati analize sledijo v naslednjem poglavju.

4 REZULTATI RAZISKAVE

V domeni organizacijskega učenja je pripravljenost za vključitev v učno intervencijo morda najpomembnejši indikator učne motivacije. Delavci so se večinoma samoiniciativno vključili v usposabljanje oziroma je šlo za vzporedno željo delodajalca in delavca (srednja vrednost starejših delavcev = 0,73, srednja vrednost mlajših delavcev = 0,69), kot je razvidno iz spodnje tabele. Gre torej za dokaj visoko vrednost obeh starostnih skupin delavcev, s tem da je srednja vrednost mlajših delavcev za 0,04 (95% CI, -0,16 to 0,78) nižja od srednje vrednosti starejših delavcev, kar je razvidno iz spodnje tabele.

Tabela 3: Razlika v nagnjenosti k učenju med obema starostnima skupinama delavcev

Spremenljivka	Mlajši delavci		Starejši delavci		Razlika t
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	
Nagnjenost k učenju (0 – iniciativa nadrejenega; 1 – iniciativa delavca ali vzporedno iniciativa nadrejenega in delavca)	0,69	0,46	0,73	0,447	0,613

Opomba: * $p < .05$

Nadaljnja analiza prikaže razlike med obema starostnima skupinama delavcev, ki poda statistično neznačilne razlike tako glede velikih pet dimenzij osebnosti kot zaznane učne samo-učinkovitosti, kar je razvidno iz spodnje tabele.

Tabela 3: Razlike v osebnostnih značilnostih med mlajšimi in starejšimi delavci

Spremenljivka	Mlajši delavci		Starejši delavci		Razlika
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	t-vrednost
Ekstravertnost					
Običajno sem odprt navzven	0,75	1,626	0,62	1,567	0,613
Običajno sem družaben	0,55	1,795	0,48	1,527	0,351
Običajno sem zgovoren	0,84	1,457	0,50	1,474	1,792
Nevroticizem					
Običajno sem živčen.	-0,69	1,396	-0,89	1,188	1,185
Običajno sem zaskrbljen.	0,05	1,229	0,23	1,185	-1,161
Običajno sem napet.	-0,75	1,263	-0,51	1,159	-1,564
Sprejemljivost					
Običajno sem oseba, ki zlahka odpušča.	0,93	1,389	0,97	1,543	-0,181
Običajno sem poslušen.	0,42	1,327	0,37	1,314	0,284
Običajno sem oseba, ki se rada strinja.	-0,14	1,055	0,13	1,128	-1,883
Vestnost					
Običajno sem izjemno delaven	1,62	1,085	1,55	1,114	0,528
Običajno sem samodiscipliniran.	1,33	1,078	1,17	1,207	1,067
Običajno sem odgovoren.	1,17	2,039	1,32	1,906	-0,585
Odprtost					
Običajno sem ustvarjalen.	0,84	1,471	0,68	1,456	0,833
Običajno sem umetniško navdahnjen.	0,21	1,555	-0,09	1,512	1,522
Običajno sem sanjav.	1,05	1,380	1,25	1,293	-1,135
Zaznana učna samo-učinkovitost					
Običajno sem oseba s dobrimi učnimi sposobnostmi.	1,39	1,306	1,14	1,271	1,513

Pool, Poell & ten Cate (2013) sicer v svojem pregledu literature ugotavljajo, da se zaznana učna samo-účinkovitost lahko spreminja v času staranja, kar lahko posledično pomeni tudi nižjo učno motivacijo, študija ne podpre takšnih ugotovitev, saj ne potrди značilnih razlik med dvema starostnima skupinama delavcev niti glede osebnostnih dimenzij niti glede zaznane učne samo-účinkovitosti.

Nadaljnje gre za analizo razlik v dejavnikih učne motivacije med skupino mlajših in skupino starejših delavcev. Rezultati niso pokazali statistično značilnih razlik v dejavnikih notranje učne motivacije, medtem ko gre za statistično značilno močnejšo zunanjo učno motivacijo mlajših delavcev v smislu napredovanja (srednja vrednost mlajših delavcev = 2,72, srednja vrednost starejših delavcev = 2,29 na skali od 1 do 5 z verjetnostjo $p < .01$) in želja po višanju ugleda v organizaciji (srednja vrednost mlajših delavcev = 2,96, srednja vrednost starejših delavcev = 2,65 na skali od 1 do 5 z verjetnostjo $p < 0,05$), kot je razvidno iz spodnje tabele.

Tabela 4: Razlike v dejavnikih učne motivacije med mlajšimi in starejšimi delavci

Spremenljivka	Mlajši delavci		Starejši delavci		Razlika
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	t-vrednost
Dejavniki notranje učne motivacije					
Izobraževanje mi prinaša osebno zadovoljstvo	4,02	0,796	3,99	0,875	0,277
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po znanju	4,17	0,893	4,08	0,825	0,780
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po dvigu samozavesti	3,37	1,088	3,31	1,120	0,465
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po večji učinkovitosti pri delu.	4,04	0,915	4,12	0,778	-0,728
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po večji prilagodljivosti pri delu.	3,76	0,986	3,75	0,805	0,097
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po večji avtonomiji pri delu.	3,69	1,004	3,65	0,951	0,345
Novo znanje in veščine bom lahko uporabil/a pri svojem delu.	4,24	0,838	4,27	0,773	0,275
Dejavniki zunanje učne motivacije					
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi želje po večjem ugledu v organizaciji	2,96	1,109	2,65	1,096	2,192*
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi možnosti višjega plačila.	2,44	1,230	2,18	1,161	1,688
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi možnosti napredovanja.	2,72	1,304	2,29	1,134	2,802**
Izobraževanja sem se udeležil/a zaradi možnosti ohranitve delovnega mesta	2,72	1,232	2,72	1,300	0,054

Opomba: *p < 0,05; **p < 0,01

Rezultati študije tako sovpadajo z ugotovitvami Gegenfurtner in Vauras (2012), kot tudi Schulz in Stamov Rožnagel (2010), ki trdijo, da ni razlik v učni motivaciji med mlajšimi in starejšimi posamezniki.

V nadaljevanju gre za identifikacijo povezav med spremenljivkami študije. Spodnja tabela prikaže rezultate za skupino starejših delavcev.

Tabela 5: *Pearsonovi koeficienti za skupino starejših delavcev*

	SU	ZM	NM	PR	OA	V	E	N	S	O
SU	1									
ZM	0,194	1								
NM	-0,047	-0,097	1							
PR	0,272*	0,316**	0,296**	1						
OA	0,288**	0,477**	-0,076	0,049	1					
V	0,595**	-0,017	-0,069	0,111	0,104	1				
E	-0,316**	0,010	0,140	-0,020	0,012	-0,332**	1			
N	0,528**	0,169	-0,149	0,057	0,221*	0,389**	-0,536**	1		
S	-0,422**	-0,084	0,064	0,020	-0,137	-0,533**	0,518**	-0,525**	1	
O	-0,461**	-0,047	0,097	0,093	-0,157	-0,428**	0,219*	-0,354**	0,492**	1

Opomba: SU = zaznana učna samo-učinkovitost; ZM = dejavniki zunanje učne motivacije, NM = dejavniki notranje učne motivacije; PR = osebni in profesionalni razvoj; OA = zaznana organizacijska atmosfera; V = vestnost; E = ekstravertnost; N = nevroticizem; S = sprejemljivost; O = odprtost; *p < 0,05; **p < 0,01

Iz zgornje tabele so razvidne značilne povezave učnih rezultatov (v smislu osebnega in profesionalnega razvoja ter zaznane organizacijske atmosfere) in pojasnjevalnih spremenljivk. Osebni in profesionalni razvoj je pozitivno povezan z zaznano učno samo-učinkovitostjo, dejavniki notranje in zunanje učne motivacije. Nasprotno pa je zaznana organizacijska atmosfera značilno pozitivno povezana samo z zaznano učno samo-učinkovitostjo, dejavniki zunanje učne motivacije in nevroticizmom. Ni pa potrjena povezava dimenzij osebnosti niti z učno motivacijo niti z učnimi rezultati.

Spodnja tabela prikaže še povezave med spremenljivkami za skupino mlajših delavcev, ki v določenih primerih sovpadajo z rezultati za skupino starejših delavcev, druge povezave pa so povsem različne v primerjavi s skupino mlajših delavcev.

Tabela 6: *Pearsonovi koeficienti za skupino mlajših delavcev*

	SU	ZM	NM	PR	OS	V	E	N	S	O
SU	1									
ZM	0,293**	1								
NM	-0,150	0,073	1							
PR	0,198*	0,518**	0,428**	1						
OA	0,188	0,501**	0,010	0,137	1					
V	0,559**	0,168*	0,020	0,094	0,212*	1				
E	-0,299**	-0,031	0,129	0,034	-0,014	-0,220**	1			
N	0,175*	-0,014	0,026	0,099	0,014	0,313**	-0,314**	1		
S	0,321**	0,255**	0,024	0,172*	0,179*	0,452**	-0,169*	0,320**	1	
O	-0,338**	-0,140	0,079	-0,034	-0,112	-0,437**	0,549**	-0,469**	-0,290**	1

Opomba: SU = zaznana učna samo-učinkovitost; ZM = dejavniki zunanje učne motivacije, NM = dejavniki notranje učne motivacije; PR = osebni in profesionalni razvoj; OA = zaznana organizacijska atmosfera; V = vestnost; E = ekstravertnost; N = nevroticizem; S = sprejemljivost; O = odprtost; *p < 0,05; **p < 0,01

Kot je razvidno iz zgornje tabele je osebni in profesionalni razvoj mlajših delavcev pozitivno povezan z zaznano učno samo-účinkovitostjo, dejavniki notranje in zunanje učne motivacije ter samo z osebnostno dimenzijo sprejemljivosti, medtem ko je zaznana organizacijska atmosfera mlajših pozitivno povezana samo z dejavniki zunanje učne motivacije, vestnostjo in sprejemljivostjo. Prav tako za skupino mlajših delavcev ni potrjena povezava dimenzij osebnosti niti z učno motivacijo niti z učnimi rezultati.

Kot je razvidno iz predhodnih dveh tabel povezave med pojasnjevalnimi spremenljivkami, ki so uporabljene nadaljnje v regresijski analizi, niso močne, kar kaže na odsotnost problema multikolinearnosti. Multipli linearni regresijski koeficienti so prikazani v spodnji tabeli za obe starostni skupini delavcev.

Tabela 7: Rezultati regresijske analize obeh starostnih skupin delavcev

	Osebni in profesionalni razvoj				Zaznana organizacijska atmosfera			
	Starejši delavci		Mlajši delavci		Starejši delavci		Mlajši delavci	
	B	β	B	β	B	β	B	β
Konstanta	-1,225*		-0,815*		-0,341		-0,253	
Zunanja učna motivacija	0,334*	0,294	0,423***	,451	0,503***	0,455	0,452***	0,467
Notranja učna motivacija	0,291**	0,295	0,413***	0,411	0,015	0,016	-0,010	-0,010
Zaznana samo-účinkovitost	0,232*	0,344	0,139*	0,195	0,087	0,133	0,028	0,037
Vestnost	0,027	0,027	-0,115	-0,112	0,017	0,017	0,058	0,055
Odpustost	0,011	0,010	0,070	0,060	-0,045	-0,042	-0,129	-0,106
Ekstravertnost	-0,025	-0,021	0,060	0,044	0,125	0,105	0,094	0,066
Nevroticizem	-0,108	-0,097	0,158	0,118	0,106	0,098	-0,121	-0,087
Sprejemljivost	0,341	0,216	0,051	0,036	-0,100	-0,065	0,106	0,072
R ²	0,254		0,459		0,302		0,291	
Prilagojen R ²	0,170		0,423		0,224		0,243	
F	3,027**		12,618***		3,846**		6,105***	

Opomba: ***p < 0,005; **p < 0,01; *p < 0,05

Ob pregledu osebnega in profesionalnega razvoja kot učnega rezultata za skupino starejših delavcev multipla regresija poda značilen model, $R^2 = 0,254$, v okviru katerega imajo dejavniki zunanje učne motivacije ($B = 0,334$, $p < 0,05$), dejavniki notranje učne motivacije ($B = 0,291$, $p < 0,01$) in zaznana učna samo-účinkovitost ($B = 0,232$, $p < 0,05$) statistično značilno pozitivno napovedno vrednost ($F = 3,027$, $p < 0,01$). V okviru analize zaznane organizacijske atmosfere kot učnega rezultata gre prav tako za statistično značilne model, $R^2 = 0,302$, v okviru katerega pa so samo dejavniki zunanje učne motivacije ($B = 0,503$, $p < 0,001$) statistično značilni napovedniki ($F = 12,618$, $p < 0,005$). V obeh primerih vseh pet dimenzij osebnosti ni povezanih z učnimi rezultati. Podobno pa gre ob pregledu osebnega in profesionalnega razvoja kot učnega rezultata za skupino mlajših delavcev za statistično značilen model, $R^2 = 0,459$, v okviru katerega imajo dejavniki zunanje učne motivacije ($B = 0,423$, $p < 0,001$), dejavniki notranje učne motivacije ($B = 0,413$, $p < 0,001$) in zaznane

učne samo-učinkovitosti ($B = 0,139$, $p < 0,05$) značilno pozitivno napovedno vrednost ($F = 12,618$, $p < 0,001$). V okviru analize zaznane organizacijske atmosfere mlajših delavcev kot učnega rezultata gre za statistično značilen model, $R^2 = 0,291$, v okviru katerega imajo prav tako samo dejavniki zunanje učne motivacije ($B = 0,452$, $p < 0,001$) statistično značilno napovedno vrednost ($F = 6,105$, $p < 0,005$). Tudi za skupino mlajših delavcev v obeh primerih vseh pet dimenzij osebnosti nima napovedne vrednosti učnih rezultatov.

Ker velikih pet dimenzij osebnosti niso napovedniki učnih rezultatov (kar velja za obe starostni skupini delavcev), v naslednjem koraku ugotavljamo njihovo napovedno vrednost v povezavi z nivojem zaznane učne samo-učinkovitosti. Rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 8: Rezultati regresijske analize zaznane učne samo-učinkovitosti obeh starostnih skupin delavcev

	Zaznana učna samo-učinkovitost starejših delavcev		Zaznana učna samo-učinkovitost mlajših delavcev	
	B	β	B	β
Konstanta	5,097***		5,349***	
Vestnost	0,605***	0,405	0,845***	0,556
Odprtost	0,054	0,033	-0,020	-0,012
Ekstravertnost	0,023	0,013	-0,397*	-0,201
Nevroticizem	0,527**	0,320	-0,179	-0,093
Sprejemljivost	-0,459*	-0,195	0,038	0,019
R^2	0,475		0,385	
Prilagojen R^2	0,446		0,363	
F	15,948***		17,301***	

Opomba: *** $p < 0,005$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

V okviru analize zaznane učne samo-učinkovitosti starejših delavcev rezultati kažejo relativno močno pozitivno napovedno vrednost vestnosti ($B = 0,605$, $p < 0,001$) in nevroticizma ($B = 0,527$, $p < 0,005$) ter srednje močno negativno napovedno vrednost sprejemljivosti ($B = -0,459$, $p < 0,05$). Precej drugačni so rezultati za skupino mlajših delavcev, kjer gre za še močnejšo pozitivno napovedno vrednost vestnosti ($B = 0,845$, $p < 0,001$) in srednje močno negativno napovedno vrednost ekstravertnosti ($B = -0,397$, $p < 0,05$) zaznane učne samo-učinkovitosti.

5 DISKUSIJA REZULTATOV Z ZAKLJUČKI IN OMEJITVAMI PRIČUJOČE RAZISKAVE TER PRIPOROČILA ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Preživetje organizacij je v vse večjem obsegu odvisno od znanja, managementa znanja in človeškega kapitala delavcev. Vzporedno gre za delovno okolje, ki ga v vse večji meri zaznamuje fenomen staranja delovne sile, ki zahteva oblikovanje specifičnih strategij doseganja zastavljenih ciljev. V tem oziru obstaja ogromno literature, vezane na

oblikovanje strategij managementa staranja, medtem ko je raziskav za področje učenja in usposabljanja starejših izjemno malo. Predhodne študije organizacijskega učenja so sicer usmerjene v identifikacijo povezav dejavnikov notranje in zunanje učne motivacije, zaznane učne samo-učinkovitosti in velikih pet dimenzij osebnosti, vendar obstaja izjemno malo zaključkov glede starostnih razlik. Trenutna študija zato analizira razlike med starostnima skupinama delavcev in identificira dejavnike, ki so posredno oziroma neposredno povezani z učnimi rezultati, da bi lahko kadrovski delavci (HRM) oblikovali ustrezne razvojne strategije tako za mlajše kot za starejše delavce.

Ključni zaključki kažejo na pomembnost priznavanja zmožnosti in motivacije starejših delavcev, ki, kot kažejo rezultati raziskave, za organizacije ne predstavljajo nižje vrednosti od njihovih mlajših kolegov. Skladno s podatki o nameri za učenje, osebnostnih dimenzijah, dejavniki notranje učne motivacije ter zaznane učne samo-učinkovitosti je sklepati, da ni starostno pogojenih razlik med delavci. Izjema so le dejavniki zunanje učne motivacije, saj se, kot kažejo podatki, mlajši delavci vključujejo v učne intervencije v večji meri zaradi pričakovanja povišanja plače in priložnosti za napredovanje od njihovih starejših kolegov, kar bi bilo morda modro upoštevati. Vsekakor pa so najbolj obetavni podatki glede same namere za vključitev v učno intervencijo, ki kažejo precej visok nivo obeh starostnih skupin delavcev brez značilnih razlik. V tem oziru Sneed in Krauss Whitbourne (2006) ugotavljata, da negativni starostni stereotipi ne ostajajo le splošno ukoreninjena prepričanja, temveč celo v psihologiji kot disciplini. Kot diametralno nasprotje se pojavijo teorije uspešnega staranja s svojim veliko bolj uravnoteženim pristopom, ki poudarijo sposobnost večine starejših odraslih prilagoditve s starostjo pogojenim spremembam.

Študija se nadalje osredotoči na razumevanje različnih dejavnikov, pomembnih v učnem kontekstu in sicer dejavnikov učne motivacije, osebnostnih dimenzij in zaznane učne samo-učinkovitosti. Relativno močna do zmerna povezava dejavnikov učne motivacije in zaznane učne samo-učinkovitosti z učnimi rezultati v smislu osebnega in profesionalnega razvoja je potrjena za obe starostni skupini delavcev. V primeru, da je učna intervencija usmerjena v krepitev zaznane organizacijske atmosfere pa so dejavniki zunanje učne motivacije edini pomembni napovedniki učnih rezultatov obeh starostnih skupin delavcev. Študija pa ne potrdi neposredne povezave petih dimenzij osebnosti z učnimi rezultati, kar je skladno z nekaterimi predhodnimi študijami. Nadaljnja regresijska analiza povezav zaznane učne samo-učinkovitosti in velikih pet dimenzij osebnosti je pokazala, da sta vestnost in nevroticizem pozitivna napovednika zaznane učne samo-učinkovitosti starejših delavcev. Skladno z zaključki predhodnih študij je bilo pričakovati močno pozitivno povezavo vestnosti in različnih spremenljivk učnega konteksta, kar je bilo v okviru trenutne študije tudi potrjeno. Presenetljiv pa je rezultat pozitivne povezave nevroticizma in učne samo-učinkovitosti starejših delavcev, saj skoraj vse študije poročajo o negativni povezavi nevroticizma tako z motivacijskimi dejavniki, zaznano samo-učinkovitostjo in ne nazadnje z učnimi rezultati. V desetletjih raziskovanj obstaja le peščica raziskav, ki govorijo o prednostih nevroticizma, tako imenovanega depresivnega realizma (tu seveda ni govora o kliničnem depresivnem stanju), ki omogoča zaznavo lastnih sposobnosti in sveta v precej realnejši luči. Zato lahko, kot trdita na primer Alloy in Abramson (1979), takšni posamezniki izkoristijo skrite priložnosti iskanja možnosti preseganja lastnih

pomanjkljivosti nasproti posameznikom, ki svoje sposobnosti precenjujejo. Podobno novejša študija poroča, da naj ne bi bil nevroticizem povezan le z negativnimi izidi, ampak naj bi bil napovedovalec kakovosti življenja in dolgoživosti (Friedman, 2000). Turiano et al. (2013) odpirajo možnost, da je povprečen do visok nivo nevroticizma v nekaterih primerih pozitivno povezan z zdravjem posameznika v primeru, da hkrati obstaja visok nivo vestnosti. Podobno Roberts et al. (2009) trdijo, da so posamezniki z močnim nevroticizmom in vestnostjo bolj zdravi od preostalih. Pomembno je pripomniti, da nasprotujoči aspekti nevroticizma lahko vodijo v neobičajne rezultate. Zdravi nevrotiki bolj verjetno tarnajo, a hkrati z več verjetnosti opravijo invazivne preiskave, kar lahko povzroči nasprotno povezavo med nevroticizmom in bolezenskimi stanji, četudi mnogi avtorji potrjujejo, da se pri nevrotikih bolj verjetno pojavljajo bolezenska stanja (Friedman, 2000). Weston in Jackson (2014) še dodajata, da v primeru pojava resne bolezni nevrotik zaskrbljenost preusmeri v skrbno sledenje režimu zdravljenja. Tako na primer Shipley et al. (2007) poročajo o neobstoječi povezavi med nevroticizmom in smrtnostjo zaradi kapi, pljučnih bolezni ali raka.

Za skupino mlajših delavcev pa rezultati kažejo še močnejšo pozitivno povezavo vestnosti in srednje močno negativno povezavo med ekstravertnostjo in zaznano učno samo-účinkovitostjo. Četudi rezultati niso pokazali značilnih razlik med starostnima skupinama delavcev glede osebnostnih dimenzij, gre za razlike v povezavi osebnostnih dejavnikov z učno motivacijo in zaznano učno samo-účinkovitostjo, kar kaže na potrebo po oblikovanju nekoliko raznolikih pristopov krepitev dejavnikov učnega uspeha posamezne starostne skupine delavcev.

5.1 Zaključne ugotovitve

Študija potrdi, da sta obe starostni skupini delavcev notranje motivirani za vključitev v učne intervencije (potrjena je hipoteza H_{1a}). Podobno se starejši delavci prav tako ne razlikujejo od mlajših glede osebnostnih dimenzij (potrjena je hipoteza H_{3a}) oziroma dejavnikov zaznane učne samo-účinkovitosti (potrjena je hipoteza H_{4a}), medtem ko so dejavniki zunanje učne motivacije pomembnejši za skupino mlajših delavcev (potrjena hipoteza H_{2a}). Skladno s pričakovanji so dejavniki učne motivacije pozitivno povezani z učnimi rezultati obeh skupin delavcev (potrjeni sta hipotezi H_{1b} in H_{2b}). Nasprotno od zaključkov nekaterih raziskovalcev trenutna študija ne potrdi neposredne povezave odprtosti in učnih rezultatov (študija ne potrdi hipoteze H_{3b}) ter vestnosti in učnih rezultatov starejših delavcev (študija ne potrdi hipoteze H_{3c}). Nasprotno od pričakovanj je za skupino starejših delavcev zaznana organizacijska atmosfera kot učni rezultat značilno pozitivno povezana z nevroticizmom, za skupino mlajših delavcev povezave ni (študija ne potrdi hipoteze H_{3d}). Potrjena je tudi pozitivna povezava zaznane učne samo-účinkovitosti in vestnosti za obe starostni skupini (potrjena je hipoteza H_{4c}), ni pa potrjena povezava zaznane učne samo-účinkovitosti in odprtosti (študija ne potrdi hipoteze H_{4d}), niti pozitivna povezava zaznane učne samo-účinkovitosti in ekstrovertiranosti (študija ne potrdi hipoteze H_{4e}). Gre še za potrditev negativne povezave zaznane učne samo-účinkovitosti in sprejemljivosti samo za skupino starejših delavcev (delno je potrjena hipoteza H_{4g}). Nasprotno od pričakovanj

je potrjena pozitivna povezava zaznane učne samo-účinkovitosti in nevroticizma za skupino starejših delavcev ter ne obstoječa povezava za skupino mlajših delavcev (študija ne potrđi hipoteze H_{4f}). Kot izjemno pomembno, pa je, skladno s pričakovanji, potrjena pozitivna povezava zaznane učne samo-účinkovitosti in učnih rezultatov obeh starostnih skupin delavcev (potrjena je hipoteza H_{4b}). Torej je bistveno krepiti zaznano učno samo-účinkovitost obeh starostnih skupin delavcev ne glede na to ali je posameznik notranje motiviran z zadovoljstvom, ki ga prinaša učenje samo ali ga motivirajo zunanji dejavniki kot so višja plača in možnost napredovanja kljub temu, da so notranji dejavniki motivacije boljši. Vsekakor pa gre za nujnost presežanja globoko ukoreninjenih starostnih stereotipov glede slabljenja učne motivacije v procesu staranja in potrebo po odprti možnostih vključitve v učne intervencije vsem zaposlenim ne glede na njihovo starost. Starost delavca lahko, v kombinaciji z negativnimi organizacijskimi in družbenimi vplivi, ne vodi le v znižanje prepričanja v učne sposobnosti, temveč tudi znižanja učne motivacije, kar posledično pomeni nižji učni uspeh.

5.2 Priporočila za organizacije

Konkurenčne prednosti bo v bodoče moč vzdrževati v soodvisnosti z zadovoljivim nivojem udejanjanja učnih intervencij, zato je razumevanje motivacije in dejavnikov učne motivacije delavcev vse pomembnejše. Poleg tega se organizacije v vse večji meri soočajo s fenomenom staranja delovne sile, zato je vse bolj pomembno preseči okvire starostnih stereotipov, ko gre za učne intervencije. Podatki raziskave kažejo visok nivo namere za učenje, kot tudi nivoja dejavnikov notranje učne motivacije tako mlajših kot starejših delavcev. Zato je širjenje obzorij managementa glede učne motivacije in učne samo-účinkovitosti ter posledično pomena oblikovanja vključujočega delovnega okolja, ki omogoča učenje vsem delavcem ne glede na njihovo starost, izjemnega pomena. Ne le trenutna študija, temveč vse več avtorjev, ki gradijo raziskovalne projekte na teorijah uspešnega staranja, poroča, nasprotno od globoko ukoreninjenih starostnih stereotipov, da so starejših delavci večinoma izjemno motivirani za učenje, da so sposobni vključitve v učni proces in da so posledično prav tako uspešni kot njihovi mlajši kolegi.

Skladno s predpostavkami teorije načrtovanega vedenja je moč predvideti in razložiti dejansko vedenje posameznika. V tej smeri Ajzen (1991) in kasneje Foss (2007) trdita, da je motivacija tista, ki določeno vedenje sproži. Kadrovniki bi lahko prispevali k nivoju učnih rezultatov prek krepitve učne motivacije z udejanjanjem določenih ukrepov. Viri krepitve motivacije so lahko mnogoteri, vse od materialnih, družbenih, do samo-okrepitev (Bandura, 1971). Na osnovi specifičnih strategij je torej moč prispevati k nivoju kakovosti učenja. Dejansko se kaže potreba ne le po krepitvi dejavnikov učne motivacije, temveč tudi zaznane učne samo-účinkovitosti pred samo učno intervencijo, kot tudi po zaključku, saj ima ta velik pomen za prihodnje učenje oziroma usposabljanje posameznika. Poleg tega so osebnostne značilnosti lahko pomemben dejavnik s svojim vplivom na zaznano učno samo-účinkovitost in v primeru mlajših delavcev tudi s svojim vplivom na dejavnike učne motivacije. Ob tem pa je potrebno razumeti, da ti dejavniki niso izključujoči, ampak hkrati prispevajo k učnim uspehom.

Končno študija ne razkriva le potrebe po oblikovanju specifičnih strategij, skladnih s specifikami določene starostne skupine delavcev, ampak tudi potrebo po prepoznavanju pomena oblikovanja specifičnih strategij, ki so skladni z vsebino učne intervencije.

5.3 Omejitve pričujoče raziskave

Prva omejitev je povezana s skupino delavcev, vključenih v raziskavo. Četudi vzorec šteje 103 starejših in 156 mlajših delavcev, zaposlenih v treh profitnih organizacijah, zato je omejitev še nejasna homogenost vzorca, poleg tega vzorec ni posebno velik. Druga omejitev je samo-ocenitveni merski instrument, ki sam po sebi predstavlja nevarnost, da rezultati študije odsevajo prepričanja anketirancev glede pričakovanih odgovorov oziroma nevarnost, da posamezniki pozitivneje orišejo svojo osebnost od dejanskega stanja. Kljub omejitvam samo-ocenitvenega merskega instrumenta to predstavlja orodje pridobitve globljega vpogleda v določeno področje, kar sicer ne bi bilo mogoče pridobiti izključno na osnovi obstoječih podatkov, vezanih na usposabljanja, ki jih hranijo posamezne kadrovske službe. Poleg tega smo, da bi pridobili vpogled v vse pomembne aspekte učenja, prevzeli le skrajšane verzije predhodno uporabljenih merskih instrumentov, kar predstavljalo dodatno omejitev. Tretja omejitev je sam raziskovalni okvir, ki vključuje presečne podatke, ki lahko vodijo v pretirane povezave med spremenljivkami. Naslednja omejitev študije so tudi posledice trenutne gospodarske krize s svojim (morebitnim) specifičnim vplivom na rezultate. Končna omejitev raziskave je vpetost v geografsko omejeno območje, zato ni moč z gotovostjo trditi, da so rezultati študije reprezentativni tudi za ostale države, saj se management starosti, še posebej to velja za učenje in usposabljanje starejših, v posameznih državah udejanja precej različno.

5.4 Priporočila za nadaljnje raziskovanje

Raziskav na temo učenja in usposabljanja starejših iz zornega kota njihovega zadržanja primanjkuje. Trenutna študija prispeva k literaturi iz delavčeve perspektive. V prihodnje bi bilo primerno raziskovanje usmeriti tudi na identifikacijo percepcije pomena neprestanega učenja tudi iz perspektive delodajalca. Poleg tega bi bilo primerno, zaradi prispevka k posplošenju rezultatov, študijo izvesti še v neprofitnem delovnem okolju.

Prihodnje študije bi se lahko osredotočile na raziskavo specifik osebnostnih dimenzij oziroma samo-učinkovitosti v povezavi z dodatnimi spremenljivkami učnega konteksta in tako dodatno prispevale k širšem razumevanju tradicionalnih motivacijskih in vedenjskih teorij.

LITERATURA IN VIRI

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.

Akgün, A.E., Keskin, H., Byrne, J.C., & Aren, S. (2007). Emotional and learning capability and their impact on product innovativeness and firm performance. *Technovation*, 27(9), 501–513.

Alloy, L.B., & Abramson, L.Y. (1979). Judgement of contingency in depressed and nondepressed students: sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General*, 108(4), 441–485.

Armstrong-Stassen, M., & Lee, S.H.M. (2009). The effect of relational age on older Canadian employees' perceptions of human resource practices and sense of worth to their organization. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(8), 1753–1769.

Armstrong-Stassen, M., & Schlosser, F. (2011). Perceived organizational membership and the retention of older workers. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 319–344.

Armstrong-Stassen, M., & Templer, A. (2005). Adapting training for older employees: The Canadian response to an aging workforce. *Journal of Management Development*, 24(1), 57–67.

Axelrad, H., Luski, I., & Miki, M. (2013). Difficulties of integrating older workers into the labor market: exploring the Israeli labor market. *International Journal of Social Economics*, 40(12), 1058–1076.

Bal, P.M., & Dorenbosch, L. (2015). Age-related differences in the relations between individualised HRM and organisational performance: a large-scale employer survey. *Human Resource Management Journal*, 25(1), 41–61.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Corporation.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V V.S. Ramachaudran (ur.), *Encyclopedia of human behavior* (str. 71–81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75–78.

Bertolino, M., Truxillo, D.M., & Fraccaroli, F. (2011). Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived career development from training, and training behavioral intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 248–263.

Brough, P., Johnson, G., Drummond, S., Pennisi, S., & Timms, C. (2011). Comparison of cognitive ability and job attitudes of older and younger workers. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30(2), 105–126.

Buble, M. (2000). *Management* (4th ed.). Split: Ekonomski fakultet.

Cameron, J., Banko, K.M., & Pierce, W.D. (2001). Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1–44.

Cau-Bareille, D., Gaudart, C., & Delgoulet, C. (2012). Training, age and technological change: Difficulties associated with age, the design of tools, and the organization of work. *Work*, 41(2), 127–141.

Cheng, E.W.L., & Ho, D.C.K. (2001). The influence of job and career attitudes on learning motivation transfer. *Career Development International*, 6(1), 20–28.

Chun, C., & Wang, Y. (1995). A framework for understanding differences in labor turnover and human capital investment. *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 28(1), 91–105.

Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.

Correa, T., Hinsley, A.W., & de Zúñiga, H.G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 247–253.

Cully, J.A., LaVoie, D., & Gfeller, J.D. (2001). Reminiscence, personality, and psychological functioning in older adults. *The Gerontologist*, 41(1), 89–95.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.

Delgoulet, C., Marquié, J.C., & Escribe, C. (1997). Training older workers: Relationships between age, other trainee characteristics, and learning anxiety. *Arbete Och Halsa Vetenskaplig Skriftserie*, 70–78.

DeNeve, K.M. (1999). Happy as an Extraverted Calm? The Role of Personality for Subjective Well-Being. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 141–144.

Dermol, V. (2010). Usposabljanja zaposlenih ter njihov vpliv na organizacijsko učenje in uspešnost v slovenskih storitvenih podjetjih (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Desjardins, R., & Warnke, A.J. (2012). *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss over the Lifespan and over Time*. OECD Education Working Papers, No. 72. OECD Publishing.

Fardaniah Abdul Aziz, S., & Ahmad, S. (2011). Stimulating training motivation using the right training characteristics. *Industrial and Commercial Training*, 43(1), 53–61.

Findsen, B. (2015). Older Workers' Learning Within Organizations: Issues and Challenges. *Educational Gerontology*, 41(8), 582–589.

Foss, N.J. (2007). The emerging knowledge governance approach: Challenges and characteristics. *Organization*, 14(1), 29–52.

Friedman, H.S. (2000). Long-Term Relations of Personality and Health: Dynamisms, Mechanisms, Tropisms. *Journal of Personality*, 68(6), 1089–1107.

Froehlich, E.D., Beausaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508–525.

Furnham, A., Eracleous, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality, motivation and job satisfaction: Hertzberg meets the Big Five. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 765–779.

Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 33–46.

Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five Factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26–42.

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., & Swann, Jr., W.B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528.

Gray, L., & McGregor, J. (2003). Human Resource Development and Older Workers: Stereotypes in New Zealand. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 41(3), 338–353.

Griffin, R.P. (2011). Workplace learning evaluation: a conceptual model and framework. *Industrial and Commercial Training*, 43(3), 172–178.

Grossman R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.

Guerrero, S., & Sire, B. (2001). Motivation to train from the workers' perspective: example of French companies. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 988–1004.

Hassan, M.M., Bashir, S., & Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: A case of continuing education in medical physicians. *Learning and Individual Differences*, 42, 83–89.

Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21.

Hvalič Erzetič, B. (2014) Vpliv izobraževanja in usposabljanja na podjetnikovo uspešnost (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Jeske, D., & Rossnagel, C.S. (2015). Learning capability and performance in later working life: towards a contextual view. *Education and Training*, 57(4), 378–391.

Judge, T.A., Martocchio, J.J., & Thoresen, C.J. (1997). Five-Factor Model of Personality and Employee Absence. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 745–755.

Kanfer, R., & Ackerman, P.L. (2004). Aging, Adult Development, and Work Motivation. *Academy of Management Review*, 29(3), 440–458.

Karpinska, K., Henkens, K., Schippers, J., & Wang, M. (2015). Training opportunities for older workers in the Netherlands: A Vignette Study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 41, 105–114.

Kastelec, K. (2013). Analiza izobraževanja zaposlenih v ŠZ – Vleka in tehnika (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Kusurkar, R.A., Croiset, G., & Ten Cate, O.T.J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical teacher*, 33(12), 978–982.

Lavoie, M. (2009). Vieillesse démographique et compétences d'innovation. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 64(4), 641–661.

Li, S.C., Lindenberger, U., Hommel, B., Aschersleben, G., Prinz, W., & Baltes, P.B. (2004). Transformations in the Couplings Among Intellectual Abilities and Constituent Cognitive Processes Across the Life Span. *Psychological Science*, 15(3), 155–163.

Ling, L., Qing, T., & Shen, P. (2014). Can training promote employee organizational commitment? The effect of employability and expectation value. *Nankai Business Review International*, 5(2), 162–186.

Liu, S.F., Courtenay, B.C., & Valentine, T. (2011). Managing Older Worker Training: A Literature Review and Conceptual Framework. *Educational Gerontology*, 37(12), 1040–1062.

Major, D.A., Turner, J.E., & Fletcher, T.D. (2006). Linking Proactive Personality and the Big Five to Motivation to Learn and Development Activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935.

Malone, T.W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333–369.

Marquie, J.C., Duarte, L.R., Bessières, P., Dalm, C., Gentil, C., & Ruidavets, J.B. (2010). Higher mental stimulation at work is associated with improved cognitive functioning in both young and older workers. *Ergonomics*, 53(11), 1287–1301.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

Maurer, T.J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27(2), 123–140.

McCrae, R.R., & Costa, Jr., P.T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90.

McCreery, M.P., Krach, S.K., Schrader, P.G., & Boone, R. (2012). Defining the virtual self: Personality, behavior, and the psychology of embodiment. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 976–983.

Mehrabian, A. (1996). Analysis of the Big-five Personality Factors in Terms of the PAD Temperament Model. *Australian Journal of Psychology*, 48(2), 86–92.

Minbaeva, D.B. (2008). HRM practices affecting extrinsic and intrinsic motivation of knowledge receivers and their effect on intra-MNC knowledge transfer. *International Business Review*, 17(6), 703–713.

Müller, F.H., Palekčić, M., Beck, M., & Wanninger, S. (2007). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 13(2), 75–86.

Münderlein, M., Ybema, J.F., & Koster, F. (2013). Happily ever after? Explaining turnover and retirement intentions of older workers in The Netherlands. *Career Development International*, 18(6), 548–568.

Musek, J. (2012). Kognitivne sposobnosti: Sodobni pogled na njihovo strukturo in njihovo povezanost s starostjo in intelektualnim staranjem. *Anthropos: Časopis za Psihologijo in Filozofijo ter za Sodelovanje Humanističnih Ved*, 44(3/4), 103–123.

Naquin, S.S., & Holton, E.F. (2002). The Effects of Personality, Affectivity, and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357–376.

Ng, T.W.H., & Feldman, D.C. (2012). Evaluating Six Common Stereotypes About Older Workers with Meta-Analytical Data. *Personnel Psychology*, 65(4), 821–858

Noels, K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 424–442.

Pallant, J. (2005). SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12). Crows Nest: Allen & Unwin.

Paloniemi, S. (2006). Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(7/8), 439–450.

Peterson, S.J., & Spiker, B.K. (2005). Establishing the Positive Contributory Value of Older Workers: A Positive Psychology Perspective. *Organizational Dynamics*, 34(2), 153–167.

Phipps, S.T.A., Prieto, L.C., & Ndinguri, E.N. (2013). Teaching an old dog new tricks: Investigating how age, ability, and self-efficacy influence intentions to learn and learning among participants in adult education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 13–25.

Picchio, M., & van Ours, J.C. (2013). Retaining through training even for older workers. *Economics of Education Review*, 32, 29–48.

Pierce, W.D., & Cameron, J. (2002). A summary of the effects of reward contingencies on interest and performance. *The Behavior Analyst Today*, 3(2), 221–228.

Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Plaza, I., Martín, L., Martín, S., & Medrano, C. (2011). Mobile applications in an ageing society: Status and trends. *The Journal of Systems and Software*, 84(11), 1977–1988.

Pool, I., Poell, R., & ten Cate, O. (2013). Nurses' and managers' perceptions of continuing professional development for older and younger nurses: A focus group study. *International Journal of Nursing Studies*, 50(1), 34–43.

Roberts, B.W., Smith, J., Jackson, J.J., & Edmonds, G. (2009). Compensatory conscientiousness and health in older couples. *Psychological Science*, 20(5), 553–559.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 64–67.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471–499.

Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K.A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101.

Schaie, K.W. (1996). Intellectual development in adulthood. V J.E. Birren, & K.W. Schaie (ur.), *Handbook of the psychology of aging* (str. 266–286). San Diego: Academic Press.

Schulz, M., & Stamov Roßnagel, C. (2010). Informal workplace learning: an exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20(5) 383–399.

Setti, I., Dordoni, P., Piccoli, B., Bellotto, M., & Argentero, P. (2015). Proactive personality and training motivation among older workers: A mediational model of goal orientation. *European Journal of Training and Development*, 39(8), 681–99.

Shipley, B.A., Weiss, A., Der, G., Taylor, M.D., & Deary, I.J. (2007). Neuroticism, extraversion, and mortality in the UK Health and Lifestyle Survey: a 21-year prospective cohort study. *Psychosomatic Medicine*, 69(9), 923–931.

Sneed, J.R., & Krauss Whitbourne, S. (2006). Models of Aging Self. *Journal of Social Issues*, 61(2), 375–388.

Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.

Stamov-Roßnagel, C., & Hertel, G. (2010). Older workers' motivation: against the myth of general decline. *Management Decision*, 48(6), 894–906.

Thieme, P., Brusch, M., & Büsch, V. (2015). The role of continuing training motivation for work ability and the desire to work past retirement age. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 25–38.

Trapnell, P.D., & Wiggins, J.S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjective Scales to Include the Big Five Dimensions of Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 781–790.

Turiano, N.A., Mroczek, D.K., Moynihan, J., & Chapman, B.P. (2013). Big 5 personality traits and interleukin-6: Evidence for “healthy Neuroticism” in a US population sample. *Brain, Behavior, and Immunity*, 28, 83–89.

van Vuuren, T., Caniels, M.C.J., & Semeijn, J.H. (2011). Sustainable employability and lifelong learning. *Gedrag & Organisatie*, 24(4), 357–374.

Wang, G., & Netemeyer, R.G. (2002). The Effects of Job Autonomy, Customer Demandingness, and Trait Competitiveness on Salesperson Learning, Self-Efficacy, and Performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 217–228.

Weston, S.J., & Jackson, J.J. (2014). Identification of the healthy neurotic: Personality traits predict smoking after disease onset. *Journal of Research in Personality*, 54, 61–69.

Zhao, H., & Seibert, S.E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259–271.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Žnidaršič, J. (2008). Management starosti: Organizacijski model aktivnega staranja (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Žnidaršič, J. (2010). Age management in Slovenian enterprises: the viewpoint of older employees. *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta u Rijeci*, 28(2), 271–301.

Žnidaršič, J., & Dimovski, V. (2009). Retaining Older Workers: Fields of Action – Constituting: A Comprehensive Age Management Model. *The Journal of Applied Business Research*, 25(4), 85–98.