

2025



DETERMINANTY ZAINTERESOWANIA DOROSŁYCH KONTYNUACJĄ EDUKACJI ZAWODOWEJ I UCZENIEM SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM

Politechnika Białostocka

Determinanty zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim

Białystok 2025



Rzeczpospolita
Polska

Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



Autorzy:

dr Danuta Szpilko
dr Joanna Szydło
dr Alicja Gudanowska
dr Urszula Kobylińska
dr Julia Siderska

Koordynator projektu z ramienia Politechniki Białostockiej:

dr hab. inż. Katarzyna Halicka, prof. PB

Lider projektu:

Województwo Podlaskie

Redakcja naukowa:

dr Danuta Szpilko

Recenzent:

dr Joanna Kalejta-Kulbacka

Korekta językowa:

dr Joanna Szydło

Skład techniczny:

dr Danuta Szpilko

Projekt okładki:

dr Danuta Szpilko

Wolontariat badawczy:

mgr Dariusz Surel

Wydawca:

Politechnika Białostocka

Publikacja w formie elektronicznej

ISBN: 978-83-68077-96-4

DOI: 10.24427/978-83-68077-96-4

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Publikacja bezpłatna

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
1. Metodyka badawcza.....	8
1.1. Cel i zakres badania.....	8
1.2. Metody i techniki badawcze.....	9
1.3. Procedura badawcza.....	10
2. Uczenie się przez całe życie – analiza literatury.....	13
2.1. Pojęcie i znaczenie uczenia się przez całe życie	13
2.2. Funkcje uczenia się przez całe życie.....	16
2.3. Formy uczenia się przez całe życie.....	18
3. Czynniki wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	25
3.1. Czynniki wewnętrzne	25
3.2. Czynniki zewnętrzne	29
4. Uczenie się przez całe życie w percepcji dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego.....	36
4.1. Postrzeganie edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie	36
4.2. Czynniki wewnętrzne wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	38
4.3. Czynniki zewnętrzne wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	41
5. Diagnoza wpływu rodziny na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie	45
5.1. Wpływ rodziny na decyzje dotyczące dalszej edukacji zawodowej.....	45
5.2. Formy wsparcia kontynuacji edukacji zawodowej ze strony rodziny	46
5.3. Bariery utrudniające kontynuację edukacji zawodowej związane z rodziną.....	47
6. Diagnoza wpływu środowiska pracy na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie	50
6.1. Wpływ miejsca pracy na zainteresowanie dalszą edukacją zawodową	50
6.2. Formy wsparcia ze strony przedsiębiorstw w zakresie edukacji zawodowej pracowników	52
6.3. Bariery ze strony przedsiębiorstw utrudniające edukację zawodową pracowników	53

7. Diagnoza wpływu systemu edukacji na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie	55
7.1. Ocena oferty edukacyjnej dla dorosłych dostępnej w regionie	55
7.2. Formy edukacji zawodowej i kształcenia się przez całe życie w percepcji dorosłych	56
7.3. Propozycje zmian w systemie edukacji zwiększających zainteresowanie dalszym kształceniem zawodowym i uczeniem się przez całe życie	59
8. Poziom zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	62
8.1. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	62
8.2. Czynniki wpływające na zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	68
Wnioski i rekomendacje.....	76
Bibliografia	80
Wykaz tabel	88
Wykaz rysunków	88

Wprowadzenie

Globalizacja, intensywny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, automatyzacja pracy oraz zmiany demograficzne tworzą środowisko nieustannej zmienności, wymagające od jednostek adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. W gospodarce opartej na wiedzy rośnie znaczenie kapitału ludzkiego, a tym samym kompetencji, które pozwalają na szybkie reagowanie na zmieniające się wymagania rynku pracy. Jak zauważają eksperci OECD, efektywne zarządzanie wiedzą i kompetencjami stało się kluczowym czynnikiem konkurencyjności zarówno dla jednostek, jak i całych gospodarek¹.

Postępująca automatyzacja i rozwój sztucznej inteligencji wpływają na przekształcanie tradycyjnych modeli zatrudnienia. Obserwuje się zanik zawodów opartych na powtarzalnych czynnościach oraz pojawianie się nowych zawodów, wymagających zaawansowanych umiejętności cyfrowych, kreatywnego myślenia i zdolności do współpracy międzysektorowej². W tym kontekście nie wystarcza już wykształcenie zdobyte w młodości. Niezbędna zaś staje się zdolność do uczenia się przez całe życie, która pozwala na systematyczne uzupełnianie i aktualizowanie kompetencji.

Równocześnie wiele społeczeństw zмага się z wyzwaniami demograficznymi, takimi jak starzenie się populacji, spadek liczby osób aktywnych zawodowo oraz z fragmentaryzacją ścieżek karier zawodowych. Wydłużenie okresu aktywności zawodowej oznacza konieczność zapewnienia osobom w różnym wieku dostępu do edukacji i możliwości przekwalifikowania się. Edukacja dorosłych staje się więc istotnym narzędziem wspierającym długofalową aktywność zawodową. Jednocześnie jest elementem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób starszych^{3, 4}. Dodatkowo wzrost mobilności społecznej i migracyjnej, zróżnicowanie etniczne i kulturowe społeczeństw oraz narastające nierówności edukacyjne potęgują potrzebę budowania inkluzyjnych systemów uczenia się, które umożliwią integrację i partycypację szerokich grup obywateli.

Uczenie się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) to szerokie pojęcie obejmujące wszystkie formy uczenia się (formalne, pozaformalne i nieformalne)

¹ OECD. (2003). *Measuring knowledge management in the business sector: First steps*. OECD Publishing, s. 12.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2004/01/measuring-knowledge-management-in-the-business-sector_g1gh330e/9789264100282-en.pdf

² Milanez A. (2023). *The impact of AI on the workplace: Evidence from OECD case studies of AI implementation*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 289. OECD Publishing, s. 11. <https://doi.org/10.1787/2247ce58-en>

³ Juma F., Fernández-Sainz A. (2024). *Social Exclusion Among Older Adults: A Multilevel Analysis for 10 European Countries*. *Social Indicators Research*, 174, s. 525-551. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03369-w>

⁴ OECD. (1998). *Human capital investment: An international comparison*. OECD Publishing, s. 8. https://www.oecd.org/en/publications/human-capital-investment_9789264162891-en.html

podejmowane na różnych etapach życia, w różnych kontekstach (osobistym, społecznym, zawodowym). Edukacja zawodowa, zarówno w formie formalnej (np. szkoły policealne, kursy kwalifikacyjne), jak i pozaformalnej (np. szkolenia branżowe, kursy doskonalące organizowane przez pracodawców) zawiera się w tej definicji. Zgodnie z Zaleceniem Rady Unii Europejskiej z dnia 24 listopada 2020 r. w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz trwałej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności⁵, edukacja zawodowa i szkolenie zawodowe (ang. vocational education and training – VET) są integralnymi składnikami systemu uczenia się przez całe życie. Stanowią odpowiedź na zmieniające się potrzeby rynku pracy oraz pomagają dorosłym w aktualizacji kompetencji¹.

Przedmiot badań w niniejszej monografii stanowią determinanty wewnętrzne i zewnętrzne (stymulanty i bariery) zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.

Celem badań jest identyfikacja kluczowych determinant zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie dorosłych mieszkańców z województwa podlaskiego. W ramach badania zostaną zidentyfikowane oraz przeanalizowane główne bariery i czynniki wspierające rozwój motywacji do edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie. Analiza obejmie zarówno uwarunkowania indywidualne, jak i organizacyjne, umożliwiając ocenę wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji na poziom zaangażowania w edukację dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego.

Cele szczegółowe badań obejmowały:

1. Identyfikację czynników stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.
2. Analizę różnic w poziomie zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania – podregion).
3. Diagnozę wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.
4. Opracowanie rekomendacji w zakresie działań wspierających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.

Zakres podmiotowy badań obejmował dorosłych (powyżej 26. roku życia) mieszkańców województwa podlaskiego.

Zakres terytorialny badań obejmował obszar województwa podlaskiego z uwzględnieniem trzech podregionów: białostockiego, suwalskiego i łomżyńskiego.

Monografia składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiono zakres badań, metody i techniki badawcze oraz procedurę badawczą. W rozdziale

⁵ Council of the European Union. (2020). Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Official Journal of the European Union, C 417, 2.12.2020, p. 1-16. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>

drugim na podstawie dostępnej literatury dokonano charakterystyki pojęcia, funkcji i form uczenia się przez całe życie. W rozdziale trzecim dokonano charakterystyki czynników wpływających na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie. Zaprezentowano je w podziale na wewnętrzne i zewnętrzne, a także w kontekście ich stymulującego lub ograniczającego oddziaływania na zainteresowanie kontynuacją edukacji i uczeniem się przez całe życie.

W rozdziałach czwartym, piątym, szóstym, siódmym i ósmym przedstawiono rezultaty badań jakościowych zrealizowanych w postaci zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). W rozdziale czwartym dokonano analizy percepcji dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w zakresie uczenia się przez całe życie oraz edukacji zawodowej. Szczególną uwagę zwrócono na wewnętrzne i zewnętrzne czynniki, które respondenci uznali za istotne w podejmowaniu decyzji o dalszym kształceniu. W rozdziale piątym przeanalizowano wpływ rodziny na decyzje edukacyjne dorosłych mieszkańców regionu, uwzględniając zarówno wspierające działania ze strony rodziny, jak i bariery wynikające z sytuacji rodzinnej, wskazywane przez respondentów. W rozdziale szóstym skoncentrowano się na znaczeniu środowiska pracy w kontekście kontynuacji edukacji zawodowej dorosłych. Przedstawiono formy wsparcia ze strony przedsiębiorstw oraz bariery związane z miejscem pracy, które w percepcji badanych utrudniają dalsze kształcenie. W rozdziale siódmym dokonano oceny regionalnej oferty edukacyjnej dla dorosłych z punktu widzenia respondentów. Opisano preferowane przez nich formy edukacji oraz zaproponowane przez badanych zmiany, które mogłyby zwiększyć zainteresowanie uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim. W rozdziale ósmym określono poziom zainteresowania dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie. Podsumowano także kluczowe czynniki, które w opinii respondentów mają decydujące znaczenie przy podejmowaniu decyzji o dalszym kształceniu.

Zwieńczeniem monografii są rekomendacje dla przedsiębiorców, instytucji edukacyjnych, władz regionalnych i lokalnych oraz mieszkańców regionu obejmujące potencjalne działania, które mogą być podjęte w celu zwiększenia zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim.

Na potrzeby przygotowania monografii wykorzystano pierwotne oraz wtórne źródła danych. Źródła pierwotne stanowiły wyniki zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) zrealizowanych wśród dorosłych mieszkańców (powyżej 26. roku życia) w podregionach białostockim, suwalskim oraz łomżyńskim. Wtórne źródła danych stanowiły artykuły naukowe pozyskane z licencjonowanych baz danych, strategie oraz raporty instytucji i organizacji europejskich.

Potencjalnymi odbiorcami monografii są przedsiębiorcy, władze krajowe, regionalne i lokalne, wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy, instytucje edukacyjne,

organizacje pozarządowe, mieszkańcy regionu oraz wszyscy zainteresowani tematyką edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie w województwie podlaskim.

1. Metodyka badawcza

1.1. Cel i zakres badania

Opracowanie to ma na celu identyfikację kluczowych czynników stymulujących i ograniczających (wewnętrznych i zewnętrznych) zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie dorosłych mieszkańców w trzech podregionach województwa podlaskiego: białostockim, łomżyńskim i suwalskim.

Skoncentrowano się na zidentyfikowaniu oraz przeanalizowaniu głównych barier i czynników wspierających rozwój motywacji do edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie. Analiza obejmuje zarówno uwarunkowania indywidualne, jak i organizacyjne, umożliwiając ocenę wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji na poziom zaangażowania w edukację dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego. Na jej podstawie sformułowano rekomendacje, które mają wspierać decyzje w zakresie działań ukierunkowanych na zwiększania zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców w województwie podlaskim.

Celem głównym niniejszej monografii jest identyfikacja kluczowych determinant zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie dorosłych mieszkańców z województwa podlaskiego.

Dodatkowo skupiono się na realizacji czterech celów szczegółowych:

- Cel 1. Identyfikacji czynników stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.
- Cel 2. Analizie różnic w poziomie zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania – podregion).
- Cel 3. Diagnozie wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.
- Cel 4. Opracowaniu rekomendacji w zakresie działań wspierających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.

Zakres badania obejmuje trzy podregiony województwa podlaskiego: białostocki, suwalski oraz łomżyński.

Badaniem objęto dorosłych mieszkańców (powyżej 26. roku życia) z terenu województwa podlaskiego. Przedmiotem badań były czynniki wewnętrzne i zewnętrzne (stymulanty i bariery) zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie.

1.2. Metody i techniki badawcze

Do realizacji celu głównego oraz celów szczegółowych dobrano odpowiednie metody i techniki badawcze. W niniejszym badaniu zastosowane zostały następujące metody badawcze o charakterze jakościowym: przegląd literatury (desk research) i zogniskowane wywiady grupowe (FGI) (Tabela 1).

W realizację procesu badawczego, na etapie pozyskania źródeł pierwotnych, w ramach wywiadów zaangażowano dorosłych mieszkańców (powyżej 26. roku życia) z województwa podlaskiego. Badani reprezentowali podregiony: białostocki, łomżyński, suwalski.

Każdemu szczegółowemu celowi badawczemu zostały przypisane zadania badawcze. Ponadto dobrano metody i techniki badawcze zapewniające realizację czterech zadań badawczych. W efekcie zrealizowanych prac przygotowana została monografia obejmująca wyniki desk research, przeprowadzonych badań jakościowych oraz wnioski i rekomendacje.

Tabela 1. Zadania, metody i rezultaty badań

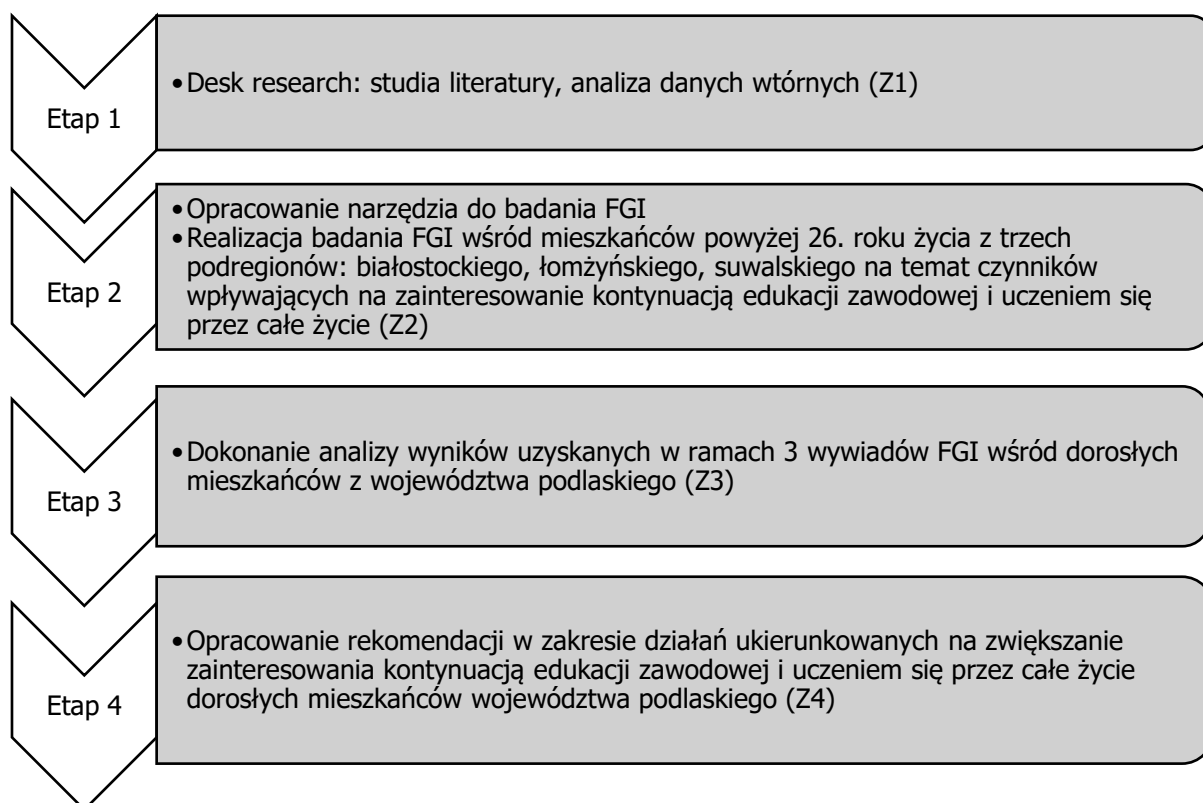
Cel badawczy	Zadanie badawcze	Metoda i technika badawcza	Rezultat
C1. Identyfikacja czynników stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	Z1. Przegląd literatury naukowej, strategii i raportów instytucji i organizacji europejskich w celu zidentyfikowania czynników wewnętrznych i zewnętrznych (stymulujących i ograniczających) zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	Desk research: studia literatury, analiza danych wtórnych	Katalog czynników wewnętrznych i zewnętrznych (stymulujących i ograniczających) zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie
C2. Analiza różnic w poziomie zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania – podregion)	Z2. Przeprowadzanie 3 wywiadów FGI wśród dorosłych (powyżej 26 roku życia) mieszkańców z województwa podlaskiego Z3. Dokonanie analizy wyników uzyskanych w ramach 3 wywiadów FGI wśród dorosłych mieszkańców z województwa podlaskiego	Badania jakościowe Focus Group Interview (FGI)	Opis różnic w poziomie zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (w zależności od płci, wieku, poziomu wykształcenia, miejsca zamieszkania – podregiony: białostocki, suwalski, łomżyński)

Cel badawczy	Zadanie badawcze	Metoda i technika badawcza	Rezultat
C3. Diagnoza wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	Z2. Przeprowadzanie 3 wywiadów FGI wśród dorosłych (powyżej 26. roku życia) mieszkańców z województwa podlaskiego Z3. Dokonanie analizy wyników uzyskanych w ramach 3 wywiadów FGI wśród dorosłych mieszkańców z województwa podlaskiego	Badania jakościowe Focus Group Interview (FGI)	Charakterystyka wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w każdym z trzech podregionów: białostockiego, suwalskiego i łomżyńskiego
C4. Opracowanie rekomendacji w zakresie działań wspierających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie	Z4. Opracowanie rekomendacji w zakresie działań wspierających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim	Metoda analizy i konstrukcji logicznej	Zestaw rekomendacji w zakresie działań wspierających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim

Źródło: opracowanie własne.

1.3. Procedura badawcza

Proces badawczy prowadzący do osiągnięcia założonych celów badania obejmuje cztery etapy badawcze (Rysunek 1).



Rysunek 1. Procedura badawcza

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy etap zakłada studia literatury oraz strategii i raportów instytucji i organizacji europejskich w celu usystematyzowania wiedzy na potrzeby identyfikacji czynników wewnętrznych i zewnętrznych, to jest stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (Zadanie 1).

W drugim etapie przygotowano narzędzie do przeprowadzania zogniskowanego wywiadu grupowego (FGI) (załącznik 1), który polega na przeprowadzeniu dyskusji w grupie uczestników na określony temat, moderowanej przez wykwalifikowanego prowadzącego. W toku badania, przeprowadzono 3 wywiady FGI wśród dorosłych mieszkańców (powyżej 26. roku życia) z województwa podlaskiego. W badaniu wzięło udział 16 reprezentantów z podregionu białostockiego, 7 z podregionu łomżyńskiego oraz 6 z podregionu suwalskiego. Badania zrealizowano w maju i czerwcu 2025 roku. Przedmiotem wywiadów była identyfikacja czynników stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (Zadanie 2). W ramach zogniskowanych wywiadów grupowych dorośli mieszkańcy z województwa podlaskiego uzupełnili również krótki formularz badawczy (załącznik 1a).

W etapie trzecim dokonano analizy wyników uzyskanych z przeprowadzonych wywiadów FGI. Na podstawie wypowiedzi uczestników zidentyfikowano czynniki zarówno stymulujące, jak i ograniczające zainteresowanie dorosłych dalszą edukacją zawodową w województwie podlaskim. Przeanalizowano także różnice w poziomie

zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania – podregion).

Dokonano także diagnozy wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie (Zadanie 3).

W ramach ostatniego etapu badawczego opracowano rekomendacje w zakresie działań ukierunkowanych na zwiększanie zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego dedykowane przedsiębiorcom, przedstawicielom instytucji edukacji, władzom regionalnym i lokalnym, mieszkańcom regionu oraz wszystkim zainteresowanym tematyką edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie w podregionach: białostockim, łomżyńskim oraz suwalskim (Zadanie 4).

2. Uczenie się przez całe życie – analiza literatury

2.1. Pojęcie i znaczenie uczenia się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie (ang. lifelong learning) we współczesnych czasach przestaje być jedynie indywidualnym wyborem. Staje się koniecznością w kontekście rozwoju społecznego i ekonomicznego. Jest ono nie tylko odpowiedzią na potrzeby rynku pracy, ale również narzędziem wspierającym rozwój osobisty, budującym spójność społeczną i przeciwdziałającym marginalizacji. W tym sensie lifelong learning odgrywa rolę kluczową. Umożliwia jednostce elastyczne reagowanie na zmieniające się warunki życia, pozwala na pełniejsze uczestnictwo w życiu obywatelskim oraz wzmacnia kapitał społeczny. Jak wskazuje UNESCO, edukacja przez całe życie powinna stanowić fundament polityki publicznej, której celem jest zarówno wzrost gospodarczy, jaki i kształtowanie sprawiedliwego i zrównoważonego społeczeństwa⁶.

Współczesne społeczeństwa, coraz częściej określane mianem społeczeństw uczących się (ang. learning societies), wymagają od jednostek gotowości do ciągłego przyswajania i aktualizacji wiedzy, adaptacji do zmian oraz aktywnego udziału w zmieniającej się rzeczywistości zawodowej i społecznej⁷. Wraz z transformacją rynku pracy, rozwojem technologii i globalizacją rośnie potrzeba edukacji, która będzie wykraczała poza granice wieku i instytucjonalne ramy nauczania.

W literaturze podkreśla się, że edukacja nie powinna być postrzegana jako zamknięty etap życia ograniczony do dzieciństwa i młodości. Jest to bowiem proces permanentny, obejmujący całe życie człowieka, niezależnie od jego wieku, statusu społecznego, czy miejsca zamieszkania. Uczenie się może mieć charakter formalny (w ramach instytucji edukacyjnych), pozaformalny (np. kursy, szkolenia) lub nieformalny (np. codzienne doświadczenia, kontakty społeczne, środowisko pracy). Wszystkie te formy są dziś uznawane za równorzędne źródła rozwoju kompetencji jednostki⁸.

P. Lengrand, jeden z prekursorów idei uczenia się przez całe życie, już w latach 70. XX wieku pisał o potrzebie włączenia edukacji w codzienną kulturę życia jednostki i całego społeczeństwa. W jego ujęciu edukacja nie kończy się nigdy. Jest to droga, która pozwala człowiekowi stale doskonalić się, adaptować do zmiennych warunków i aktywnie uczestniczyć w budowie zintegrowanego społeczeństwa⁹.

⁶ UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). Making lifelong learning a reality: A handbook. UNESCO Publishing, s. 9, 22. <https://doi.org/10.54675/FWWE9277>

⁷ UNESCO. (2025). What you need to know on lifelong learning. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>

⁸ Nygren H., Nissinen K., Hämäläinen R., De Wever B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), s. 1760-1761. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>

⁹ Lengrand P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO, s. 17-18.

Według Komisji Europejskiej, uczenie się przez całe życie to „wszelka aktywność podejmowana w ciągu całego życia w celu rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, społecznej i zawodowej”¹⁰. W tym ujęciu lifelong learning traktowane jest jako proces wielowymiarowy, mający służyć nie tylko podnoszeniu kwalifikacji, ale także wspieraniu integracji społecznej i aktywności obywatelskiej. Należy podkreślić, iż uczenie się odbywa się w różnych fazach życia (od dzieciństwa po późną dorosłość) oraz w różnych środowiskach społecznych.

W ślad za tym podejściem, UNESCO w raporcie *Learning: The Treasure Within* sformułowało cztery filary edukacji XXI wieku¹¹:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

Filary te wyznaczają holistyczną koncepcję edukacji łączącą rozwój intelektualny z emocjonalnym, moralnym i społecznym. Lifelong learning jest w tym kontekście nie tylko narzędziem adaptacji zawodowej, ale także stanowi element rozwoju jednostki.

Według P. Jarvisa lifelong learning jest to proces głęboko zakorzeniony w życiowym doświadczeniu jednostki. Człowiek bowiem uczy się poprzez interakcje z otoczeniem (społecznym, kulturowym i zawodowym) niezależnie od tego, czy proces ten odbywa się w sposób formalny, czy też nieformalny. P. Jarvis wprowadza również pojęcie uczenia się transformatywnego, w ramach którego jednostka nie tylko zdobywa nowe kompetencje, ale zmienia również sposób postrzegania rzeczywistości i siebie samej¹². Celem edukacji nie powinno być więc tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie postawy „uczącego się przez całe życie”. Należy dążyć do kształtowania osoby samodzielnej, ciekawej świata, otwartej na zmiany i świadomie zarządzającej własnym rozwojem. Uczenie się ma zatem charakter nie tylko adaptacyjny, ale również proaktywny¹³.

W ujęciu ekonomicznym, promowanym m.in. przez OECD, uczenie się przez całe życie pełni rolę narzędzia wspierającego konkurencyjność gospodarki, innowacyjność i pozyskiwanie pracy przez obywateli. Lifelong learning w tym kontekście wpływa na rozwój kapitału ludzkiego. Jego wdrażanie zaś wiąże się z koniecznością

¹⁰ European Commission. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final. Brussels: European Commission, s. 9. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

¹¹ Delors J., Al Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Quero M. P., Savané M. A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr M. W., Nanzhao Z. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, s. 85-97. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

¹² Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge, s. 134-136.

¹³ Knapper C. K., Cropley A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education* (3rd ed.). London: Kogan Page, s. 46-49.

dostosowania systemów edukacji do wymogów rynku pracy, w tym również potrzebą zacieśnienia współpracy między sektorem edukacji a przedsiębiorstwami¹⁴.

W opinii D. Aspin'a i J. Chapman'a uczenie się przez całe życie sprzyja nie tylko rozwojowi ekonomicznemu, ale również promuje wartości demokratyczne, sprzyja równości szans, integracji społecznej oraz uczestnictwu obywatelskiemu¹⁵.

W dokumentach strategicznych, takich jak *Europa 2020, Agenda na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* czy *Europejski Obszar Edukacyjny* lifelong learning postrzegany jest jako droga do zrównoważonego wzrostu, aktywności zawodowej i włączenia społecznego^{16, 17}. W tym kontekście warto przywołać koncepcję społeczeństwa uczącego się. Zakłada ona, że procesy edukacyjne zachodzą w wielu środowiskach społecznych i instytucjonalnych. Nie tylko w szkołach i uczelniach, ale także w miejscach pracy, bibliotekach, organizacjach pozarządowych czy społecznościach lokalnych. Taki model promuje edukację rozproszoną, w której każde środowisko staje się potencjalnym źródłem wiedzy i rozwoju¹⁸.

Uczenie się przez całe życie posiada również istotny wymiar kulturowy i tożsamościowy. W perspektywie antropologicznej jest to proces, który wspiera nie tylko nabywanie wiedzy, ale także kształtowanie tożsamości jednostki oraz jej przynależności do wspólnot wartości i praktyk. Lifelong learning wspiera zatem zmianę ról społecznych i aktywne uczestnictwo jednostki w zmieniającym się świecie. Ma także wymiar emancypacyjny. Może prowadzić do osobistej transformacji, rozwoju refleksyjności i poczucia sprawstwa¹⁹.

Uczenie się przez całe życie jest koncepcją, która przekracza granice tradycyjnie pojmowanej edukacji szkolnej, opartej na instytucjonalnym, wiekowo ograniczonym i linearnym modelu zdobywania wiedzy. Lifelong learning zakłada, że człowiek jest istotą uczącą się w sposób ciągły, aktywny i refleksyjny. Uczenie się to jest niezależne od etapu życia, pełnionych ról społecznych czy formalnego statusu zawodowego²⁰. Jednym z założeń tej koncepcji jest elastyczność i zindywidualizowanie ścieżek edukacyjnych. Proces uczenia się może mieć charakter

¹⁴ OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing, s. 3. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

¹⁵ Aspin D. N., Chapman J. D. (2007). Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes. Springer Dordrecht, s. 7-9. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6184-4>

¹⁶ European Commission. (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels: European Commission, s. 5-6. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

¹⁷ European Commission. (2020). Communication on achieving the European Education Area by 2025 (COM(2020) 625 final). Brussels: European Commission. s. 3-4, 8, 15. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>

¹⁸ Barnett R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. Higher Education, 40, s. 409-412. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>

¹⁹ MacLachlan K., Osborne M. (2009). Lifelong learning, development, knowledge and identity. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(5), s. 576-582. <https://doi.org/10.1080/03057920903138506>

²⁰ Jarvis P. (2004). Adult ..., op. cit., s. 3-15.

formalny, zorganizowany i ukierunkowany na uzyskanie kwalifikacji. Może mieć też charakter nieformalny lub pozaformalny, wynikający z codziennych doświadczeń, kontaktów interpersonalnych, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze czy działalności obywatelskiej²¹. Współczesne podejścia do lifelong learning podkreślają znaczenie integracji wiedzy teoretycznej z praktyczną, a także wzajemnego przenikania się różnych kontekstów edukacyjnych. Uczenie się przestaje być domeną wyłącznie instytucji edukacyjnych. Jego przestrzenią staje się całe społeczeństwo, czyli: środowisko pracy, media, instytucje kultury, a także społeczności lokalne²².

Uczenie się przez całe życie należy postrzegać także jako odpowiedź na wyzwania współczesności. Globalne przemiany technologiczne i cywilizacyjne, w tym automatyzacja pracy, cyfryzacja i rozwój gospodarki opartej na wiedzy, wymagają od jednostek nieustannego aktualizowania kompetencji. W szczególności są to umiejętności cyfrowe, komunikacyjne i analityczne²³. Równocześnie, w starzejących się społeczeństwach europejskich, koncepcja lifelong learning stanowi podstawę dla tzw. „aktywnego starzenia się”. Umożliwia osobom starszym nie tylko utrzymanie aktywności zawodowej, ale także pełne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym²⁴.

Uczenie się przez całe życie nie ogranicza się jednak wyłącznie do funkcji użytkowych. Posiada również wymiar tożsamościowy, kulturowy i emocjonalny. Pozwala jednostce także lepiej rozumieć siebie oraz swoje miejsce w świecie. Szczególnie w kontekście wielokulturowych, zróżnicowanych społeczeństw, edukacja staje się formą osobistej i społecznej orientacji. Lifelong learning staje się swego rodzaju drogą do samopoznania, kształtowania indywidualnych wartości, budowania relacji i wspólnoty. Już w latach 20. XX wieku B. Yeaxlee podkreślał, że uczenie się przez całe życie jest drogą do „pełnego człowieczeństwa”. Umożliwia świadomy rozwój moralny, duchowy i obywatelski²⁵.

2.2. Funkcje uczenia się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie pełni szereg istotnych funkcji o charakterze społecznym, kulturowym, politycznym oraz ekonomicznym. Wielowymiarowość tej koncepcji sprawia, że nie można jej analizować jedynie w perspektywie instrumentalnej, czyli jako sposobu zdobywania kwalifikacji. Należy je rozpatrywać także jako mechanizm wspierający inkluzywność, rozwój społeczny i jakość życia.

²¹ Schuller T., Watson D. (2009). *Learning Through Life: Inquiry into the Future of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE, s. 25-40.

²² Tamże, s. 28-31.

²³ European Commission. (2010). *Europe 2020 ...*, op. cit., s. 3-6.

²⁴ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO, s. 15-20. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

²⁵ Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassell, s. 45-60.

W literaturze przedmiotu wyróżniono kilka funkcji uczenia się przez całe życie m.in.: adaptacyjną, rozwojową, prewencyjną, ekonomiczną, kulturową i obywatelską.

Funkcja adaptacyjna odnosi się do zdolności jednostki do przystosowywania się do dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych i technologicznych. Współczesny rynek pracy cechuje się dużą niestabilnością, rotacją zawodów oraz coraz szybszym tempem dezaktualizacji wiedzy. Wobec tego kompetencja do uczenia się, czyli tzw. „learning to learn”, jest uznawana za jedną z podstawowych kompetencji XXI wieku²⁶. Umiejętność elastycznego reagowania na zmiany (takie jak automatyzacja, cyfryzacja czy globalizacja) staje się warunkiem utrzymania zatrudnienia, ale także aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie. P. Jarvis podkreśla, że adaptacja poprzez uczenie się stanowi naturalną odpowiedź człowieka na niepewność i złożoność współczesnego świata²⁷.

Funkcja rozwojowa uwypukla indywidualny wymiar lifelong learning jako procesu umożliwiającego samorealizację, rozwijanie zainteresowań oraz pogłębianie refleksji nad sobą i otoczeniem. Uczenie się przyczynia się do wzrostu samoświadomości, wzmacnia poczucie sprawstwa oraz umożliwia osiągnięcie większej autonomii życiowej²⁸. W tym ujęciu edukacja nie ogranicza się do celów zawodowych, lecz obejmuje także rozwój emocjonalny, społeczny i etyczny jednostki. Edukacja przez całe życie może być źródłem poczucia sensu, spełnienia i zaangażowania w różne sfery życia (rodzinne, obywatelskie, kulturowe). Szczególnego znaczenia nabiera to w kontekście dorosłości i starości, kiedy formalne role społeczne ulegają zmianie, a potrzeba bycia aktywnym i „przydatnym” staje się istotnym czynnikiem jakości życia²⁹.

Funkcja prewencyjna odnosi się do roli uczenia się w kontekście przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu. Dostęp do edukacji może znacząco zmniejszyć ryzyko długotrwałego bezrobocia, ubóstwa czy izolacji społecznej. Lifelong learning staje się istotny dla grup narażonych na niekorzystne pozycje społeczne, takich jak osoby starsze, migranci, osoby z niskim wykształceniem czy mieszkańcy obszarów peryferyjnych³⁰. UNESCO wskazuje, że edukacja dorosłych pełni kluczową rolę w strategiach włączenia społecznego, promując równość szans i demokratyczny dostęp do zasobów edukacyjnych³¹. Ważna jest przy tym nie tylko dostępność oferty edukacyjnej, ale również jej adekwatność kulturowa i elastyczność

²⁶ European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, s. 5. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>

²⁷ Jarvis P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). London, London, New York: RoutledgeFalmer, s. 32-35.

²⁸ Illeris K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge, s. 49-53.

²⁹ Formosa M. (2012). Education and Older Adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 38(2), s. 114-126. <https://doi.org/10.1080/03601277.2010.515910>

³⁰ Rubenson K. (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Academic Press, s. 45-52.

³¹ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO, s. 22-27. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

organizacyjna. Powinna ona być dostosowana do stylu życia osób dorosłych, ich obowiązków zawodowych i rodzinnych³².

Funkcja ekonomiczna uwypukla rolę uczenia się przez całe życie w kształtowaniu potencjału kapitału ludzkiego i wspieraniu rozwoju gospodarczego. Inwestycja w edukację wpływa na wzrost produktywności pracowników, poprawę efektywności i skuteczności organizacyjnej oraz zwiększenie innowacyjności przedsiębiorstw. OECD podkreśla, że polityka wspierająca rozwój kompetencji przez całe życie stanowi fundament konkurencyjności współczesnych gospodarek³³. W tym kontekście edukacja nie jest kosztem, lecz długoterminową inwestycją. W dłuższej perspektywie umożliwia ona także ograniczenie wydatków publicznych na zasiłki, świadczenia i wsparcie społeczne poprzez podnoszenie zatrudnialności i samowystarczalności obywateli.

Funkcja kulturowa i obywatelska dotyczy wymiaru społecznego edukacji i jej roli w kształtowaniu aktywnych postaw obywatelskich, otwartości kulturowej i dialogu społecznego. Uczenie się przez całe życie promuje wartości demokracji, solidarności i współodpowiedzialności. Umożliwia także rozwój kompetencji społecznych, komunikacyjnych i międzykulturowych. Jak zauważa J. Field, edukacja w społeczeństwie uczącym się staje się nośnikiem integracji społecznej, wzmacniającej więzi między jednostkami i grupami³⁴. W społeczeństwach zróżnicowanych etnicznie i kulturowo lifelong learning sprzyja również budowaniu tożsamości zbiorowej oraz kształtowaniu przestrzeni porozumienia i współpracy³⁵.

2.3. Formy uczenia się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie może przyjmować różnorodne formy. Są one zależne od kontekstu, intencji osoby uczącej się, struktury organizacyjnej oraz środowiska edukacyjnego. W literaturze najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe kategorie: uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż coraz częściej zwraca się uwagę także na samodzielne i incydentalne uczenie się. Ważną rolę odgrywają także nowe formy uczenia się związane z transformacją cyfrową, takie jak mikronauka, uczenie się hybrydowe czy społeczności praktyki (ang. communities of practice).

Uczenie się formalne stanowi najbardziej znaną i ustrukturyzowaną formę edukacji. Jest ona zakorzeniona w instytucjonalnych ramach systemu oświaty. Jest to proces celowy, zaplanowany i oparty na określonym programie nauczania. Prowadzi

³² Tamże, s. 28.

³³ OECD. (2000). Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD Publishing, s. 27-36. <https://doi.org/10.1787/9789264181045-en>

³⁴ Field J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. Stoke-on-Trent: Trentham Books, s. 90-95.

³⁵ Boshier R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. 9. Boshier R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. W: J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (red.), International Perspectives on Lifelong Learning (s. 3-20). London: Kogan Page.

on do osiągnięcia konkretnych efektów kształcenia, zarówno w zakresie wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych umiejętności. Uczenie się formalne odbywa się w ramach instytucji edukacyjnych uznanych przez państwo, takich jak przedszkola, szkoły podstawowe i średnie, szkoły wyższe, a także placówki oferujące szkolenia zawodowe i kwalifikacyjne oferujące certyfikację³⁶.

W strukturze formalnego uczenia się wydzielono dwie określone role: nauczyciela jako dostawcy wiedzy oraz ucznia jako odbiorcy i uczestnika procesu dydaktycznego. Programy nauczania są oparte na standaryzowanych podstawach programowych, nadzorowanych przez instytucje rządowe, co gwarantuje spójność i porównywalność efektów kształcenia. Ta forma edukacji często wiąże się z obowiązkową obecnością, określonym czasem trwania, ocenianiem i egzaminowaniem. Te elementy zdecydowanie odróżniają ją od bardziej elastycznych i nieformalnych form uczenia się³⁷.

Jednym z podstawowych wyróżników tej formy edukacji jest jej zakończenie w postaci formalnego uznania osiągniętych kompetencji. Na zakończenie uczeń/student otrzymuje świadectwo, dyplom, certyfikat czy też licencję zawodową. Dokumenty te mają wartość prawną i są powszechnie akceptowane jako potwierdzenie kwalifikacji na rynku pracy³⁸. Dotychczas formalna edukacja pozostaje głównym kanałem zdobywania i walidacji kompetencji. Stanowi ona podstawę do dalszego rozwoju i kształcenia zawodowego. Otwiera także ścieżkę do mobilności edukacyjnej i zatrudnieniowej, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Uczenie się formalne oczywiście nie wyczerpuje całości potrzeb edukacyjnych człowieka. Zapewnia natomiast podstawy dla kontynuacji kształcenia w formach pozaformalnych i nieformalnych.

Uczenie się pozaformalne, jak już wcześniej wspomniano, obejmuje działania edukacyjne, które odbywają się poza oficjalnym systemem oświaty. Są to działania zorganizowane, celowe i najczęściej ukierunkowane na określone efekty, takie jak rozwój zawodowy lub osobisty. Tego rodzaju uczenie się może przybierać różnorodne formy. Mogą to być zarówno krótkie warsztaty, długoterminowe szkolenia, a nawet pełne programy kształcenia obejmujące rozwój kompetencji, kierowane do konkretnych grup zawodowych lub społecznych. Uczenie się pozaformalne najczęściej ma miejsce w środowisku pracy, organizacjach pozarządowych, centrach kształcenia ustawicznego, a także w ramach działalności stowarzyszeń, fundacji czy instytucji

³⁶ UNESCO Institute for Statistics. (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: UNESCO, s. 11-12.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

³⁷ Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. (2003). Informality and Formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre London: Learning and Skills Research Centre, s. 8-10.

³⁸ CEDEFOP. (2014). Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms (2nd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, s. 94.
https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

kultury³⁹. Do tej kategorii zalicza się m.in. kursy organizowane przez pracodawców, szkolenia branżowe, programy rozwoju kompetencji miękkich, coaching, mentoring czy edukację realizowaną przez organizacje społeczne i centra aktywizacji zawodowej⁴⁰. Charakterystyczną cechą uczenia się pozaformalnego jest jego dobrowolność, dostosowanie do potrzeb uczestników oraz silna orientacja na zastosowanie wiedzy w praktyce. Chociaż nie prowadzi ono zazwyczaj do uzyskania formalnych kwalifikacji, może wiązać się z certyfikatem uczestnictwa, zaświadczeniem lub inną formą potwierdzenia udziału⁴¹.

Uczenie się pozaformalne jest często bardziej elastyczne niż tradycyjna edukacja szkolna. Programy są zazwyczaj krótsze, intensywne i skupione na konkretnych kompetencjach. Dzięki temu są one bardziej dostępne dla osób dorosłych, pracujących zawodowo lub pełniących inne role społeczne. Dzięki nim mogą one szybciej reagować na zmieniające się potrzeby rynku pracy i rozwój technologiczny. Osoby uczestniczące w uczeniu się pozaformalnym często postrzegają je jako bardziej użyteczne i praktyczne w porównaniu do edukacji formalnej. Następuje to zwłaszcza wtedy, gdy jest ono powiązane z konkretnymi celami zawodowymi. Z tego względu ma ono szczególne znaczenie w kształceniu ustawicznym⁴². Równocześnie coraz częściej podkreśla się konieczność lepszej integracji uczenia się pozaformalnego z systemem walidacji kompetencji, tak aby efekty tego kształcenia mogły być uznawane także w formalnym systemie kwalifikacji⁴³.

Uczenie się nieformalne ma natomiast charakter spontaniczny, niezinstytucjonalizowany i często nieuświadomiony. Jest to proces, który zachodzi w toku codziennego życia: w pracy, w rodzinie, w czasie wolnym, podczas rozmów, korzystania z mediów, podróży, obserwacji, działania obywatelskiego, czy też w wyniku przypadkowych interakcji społecznych⁴⁴. Cechą charakterystyczną tego rodzaju uczenia się jest brak formalnej struktury oraz celowego planowania edukacyjnego. Towarzyszy mu również wysoka wartość poznawcza, emocjonalna i społeczna zdobywanej wiedzy.

³⁹ Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. (2003). *Informality ...*, op. cit., s. 12-14.

⁴⁰ CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office of the EU, s. 18-21.
https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf

⁴¹ UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL, s. 10.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>

⁴² Schugurensky D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, s. 5-7.

⁴³ Werquin P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD Publishing, s. 35-40. https://www.oecd.org/en/publications/recognising-non-formal-and-informal-learning_9789264063853-en.html

⁴⁴ Colardyn D., Bjornavold J. (2004). *Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States*. *European Journal of Education*, 39(1), s. 39-41.
<https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>

Nieformalne uczenie się jest powszechne w każdym społeczeństwie i stanowi naturalny sposób nabywania umiejętności od najwcześniejszych lat życia. M. Eraut podkreśla, że większość rzeczywistego uczenia się w dorosłości zachodzi właśnie w trybie nieformalnym. Następuje poprzez refleksję nad doświadczeniem, próby i błędy, rozwiązywanie codziennych problemów oraz spontaniczne dostosowywanie się do nowych sytuacji⁴⁵. Tego typu uczenie się często kształtuje postawy, intuicję zawodową, kompetencje interpersonalne oraz tzw. wiedzę ukrytą (ang. tacit knowledge), która nie zawsze może być wyrażona werbalnie⁴⁶.

Uczenie się nieformalne nie jest związane z systemem oświaty ani z określonymi ramami instytucjonalnymi, jednak może współistnieć z procesami formalnymi i pozaformalnymi. Często stanowi ono uzupełnienie lub kontekstualizację wcześniej zdobytej wiedzy. Umożliwia jednostce głębsze zrozumienie i zastosowanie treści edukacyjnych w codziennym życiu⁴⁷. Co więcej, to właśnie nieformalne interakcje i doświadczenia społeczne sprzyjają rozwijaniu empatii, elastyczności poznawczej oraz kompetencji międzykulturowych⁴⁸.

Ze względu na swoją nieintencjonalność i nieinstytucjonalny charakter, nieformalne uczenie się jest trudne do uchwycenia w tradycyjnych systemach oceny i certyfikacji. Jednak rośnie zainteresowanie polityką walidacji efektów tego typu kształcenia. Zwraca się również uwagę na konieczność tworzenia mechanizmów umożliwiających dokumentowanie i wykorzystywanie efektów uczenia się nieformalnego w rozwoju kariery zawodowej⁴⁹.

W ostatnich dekadach coraz więcej uwagi poświęca się także uczeniu się samodzielnemu (ang. self-directed learning). Zakłada ono, że to sama jednostka inicjuje proces edukacyjny, decyduje o jego celach, tempie, zasobach i sposobach weryfikacji efektów⁵⁰. Samodzielne uczenie się wymaga wysokiego poziomu autonomii, samodyscypliny oraz umiejętności krytycznego myślenia i zarządzania wiedzą. Uczenie się samodzielne jest ściśle związane z teorią andragogiki, w której dorosły uznawany jest za aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego, a nie biernego odbiorcę wiedzy. Uczeń samokształcący się angażuje się poznawczo i emocjonalnie, traktując uczenie się jako proces tożsamościowy i rozwojowy⁵¹. Tego typu edukacja może przyjmować bardzo zróżnicowane formy. Może obejmować

⁴⁵ Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), s. 114-118. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>

⁴⁶ Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books, s. 3-20.

⁴⁷ Marsick V. J., Watkins K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, s. 25-30. <https://doi.org/10.1002/ace.5>

⁴⁸ Livingstone D. W. (2007). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. W: Z. Bekerman, N. C. Burbules, D. Silberman-Keller (red.), *Learning in Places* (s. 203-227). New York: Peter Lang.

⁴⁹ Werquin P. (2010). *Recognising ...*, op. cit., s. 45-48.

⁵⁰ Candy P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 1-3.

⁵¹ Garrison D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), s. 21-24. 1. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

tradycyjną lekturę książek i artykułów, korzystanie z nowoczesnych technologii edukacyjnych, takich jak platformy e-learningowe, podcasty edukacyjne, symulacje online, kursy MOOC (ang. Massive Open Online Courses), a także uzyskiwanie mikropoświadczeń (mikrocertyfikatów)⁵².

Rozwój kompetencji do samokształcenia ma kluczowe znaczenie w środowisku edukacji cyfrowej i zdalnej. Osoby, które potrafią samodzielnie określić swoje cele, monitorować postępy i ewaluować efekty uczenia się, osiągają lepsze wyniki i wykazują większą satysfakcję z procesu edukacyjnego⁵³. W literaturze podkreśla się również znaczenie motywacji wewnętrznej, wytrwałości i samoświadomości jako kluczowych predyktorów sukcesu w uczeniu się samodzielnym⁵⁴.

W kontekście przemian technologicznych i cyfryzacji coraz częściej mówi się także o nowych formach uczenia się, takich jak mikronauka (ang. microlearning), która odpowiada na potrzeby edukacyjne współczesnych społeczeństw funkcjonujących w warunkach natłoku informacji i ograniczonego czasu. Mikronauka definiowana jest jako krótkie, intensywne moduły edukacyjne, trwające zazwyczaj od jednej do piętnastu minut, skoncentrowane na konkretnych, jasno określonych celach uczenia się⁵⁵. Tego rodzaju treści edukacyjne są zwykle dostarczane w formie cyfrowej za pomocą aplikacji mobilnych, podcastów, filmów wideo, quizów, infografik, newsletterów lub interaktywnych gier edukacyjnych.

Mikronauka zyskała szczególną popularność w środowiskach zawodowych, gdzie tradycyjne, długie kursy są trudne do pogodzenia z rytmem pracy. Krótkie porcje wiedzy pozwalają na szybkie przyswojenie konkretnych informacji, często w momencie rzeczywistego zapotrzebowania (np. bezpośrednio przed wykonaniem zadania w pracy)⁵⁶. Jest to więc model uczenia się „just-in-time”, który sprzyja natychmiastowemu zastosowaniu wiedzy.

Mikronauka sprzyja przyswajaniu wiedzy w warunkach rozproszonej uwagi i nadmiaru bodźców informacyjnych. Dzięki swojej zwięzłości i elastyczności odpowiada na preferencje współczesnych użytkowników cyfrowych. Należą do nich zwłaszcza osoby młodsze, przyzwyczajone do krótkich form treści znanych z mediów społecznościowych. Ponadto, krótkie sesje edukacyjne, powtarzane regularnie, mogą wspierać mechanizmy zapamiętywania długoterminowego i utrwalania wiedzy

⁵² Galindo M., Fennelly-Atkinson R., Franklin K., Luna C. (2024). The Role of Micro-Credentials in Lifelong Learning and Development: Empowering Learners, Empowering Organizations. Digital Promise, s. 4-5.

⁵³ Song L., Hill J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. Journal of Interactive Online Learning, 6(1), s. s. 27-30.

⁵⁴ Loyens S. M. M., Magda J., Rikers R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. Educational Psychology Review, 20(4), s. 420-425. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>

⁵⁵ Hug T. (2005). Micro Learning and Narration: Exploring New Worlds of Learning. Innsbruck: Innsbruck University Press, s. 12-14.

⁵⁶ Giurgiu L. (2017). Microlearning an evolving e-learning trend. Scientific Bulletin, 22(1), s. 18-23. <https://doi.org/10.1515/bsaft-2017-0003>

poprzez efekt tzw. rozłożonego uczenia się (ang. spaced learning)⁵⁷. Warto również podkreślić, że skuteczność mikronauki zależy nie tylko od formy, ale również od jakości treści oraz ich powiązania z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi użytkowników. W tym kontekście istotna staje się personalizacja materiałów dydaktycznych, dostosowanie ich do poziomu wiedzy odbiorcy oraz integracja z szerszym procesem edukacyjnym⁵⁸.

Analizując nieformalne sposoby uczenia się, warto również wspomnieć o społecznościach praktyki (ang. communities of practice). Jest to jedna z istotnych form uczenia się przez całe życie, oparta na współpracy, dialogu i dzieleniu się doświadczeniem. Koncepcja ta została wprowadzona i rozwinięta przez J. Lave i E. Wengera, którzy badali procesy uczenia się zachodzące w codziennym działaniu oraz w kontekstach nieformalnych⁵⁹. Według ich podejścia, najskuteczniejsze uczenie się zachodzi w ramach wspólnot, które łączy wspólna praktyka, cel działania lub dziedzina zainteresowania. Jest ono niezależne od formalnego wykształcenia czy hierarchii uczestników⁶⁰.

Uczenie się w społecznościach praktyki jest głęboko zakorzenione w rzeczywistych działaniach i relacjach międzyludzkich. Uczestnicy takich wspólnot uczą się poprzez aktywne uczestnictwo, obserwację, naśladowanie, eksperymentowanie i refleksję nad wspólnym doświadczeniem. Proces ten nosi nazwę „uczestnictwa peryferyjnego” (ang. legitimate peripheral participation). Zakłada on, że nowicjusze stopniowo wchodzą w rolę pełnoprawnych członków wspólnoty, ucząc się przez działanie i interakcje z bardziej doświadczonymi uczestnikami⁶¹.

Społeczności praktyki powstają zarówno spontanicznie (np. grupy zawodowe, zespoły projektowe), jak i są organizowane celowo przez instytucje wspierające rozwój zawodowy i organizacyjny. Szczególne znaczenie mają w kontekstach uczenia się w miejscu pracy, gdzie umożliwiają nieformalny transfer wiedzy, rozwój kompetencji oraz wzmocnienie tożsamości zawodowej⁶². Wspólnoty te pełnią także ważną funkcję w środowiskach akademickich, edukacji nieformalnej oraz w organizacjach pozarządowych, wspierając tworzenie kultury współdzielenia wiedzy⁶³. Uczenie się w ramach społeczności praktyki ma charakter partycypacyjny

⁵⁷ Kapp K. M., Defelice R. A. (2019). *Microlearning: Short and Sweet*. Alexandria: ATD Press, s. 35-39.

⁵⁸ Gherman O., Turcu C.E., Turcu C.O. (2021). *An Approach to Adaptive Microlearning in Higher Education*, 15th International Technology, Education and Development Conference Online Conference. 8-9 March, 2021, INTED2021 Proceedings, s. 1-2. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.06337>

⁵⁹ Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 29-36. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

⁶⁰ Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 4-8.

⁶¹ Illeris K. (2014). *Transformative ...*, op. cit., s. 82-86.

⁶² Li L. C., Grimshaw J. M., Nielsen C., Judd M., Coyte P. C., & Graham I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11), s. 1-8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>

⁶³ Cox A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), s. 527-540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>

i relacyjny. Wiedza jest tu postrzegana jako tworzona społecznie. Powstaje w ramach działania i dialogu między uczestnikami⁶⁴. Takie podejście wspiera również rozwój kompetencji miękkich, obejmujących umiejętności współpracy, komunikacji, empatii oraz zdolności do działania w zespole.

⁶⁴ Hara N. (2009). *Communities of Practice: Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place*. Berlin: Springer, s. 40-47.

3. Czynniki wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

3.1. Czynniki wewnętrzne

Współczesne przemiany społeczno-gospodarcze, postępująca cyfryzacja oraz dynamiczny rozwój technologii stawiają przed dorosłymi nowe wymagania w zakresie ich kompetencji. Wobec szybko zmieniającego się rynku pracy, konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji i nabywania nowych umiejętności staje się już nie tylko elementem indywidualnego rozwoju, zaś warunkiem utrzymania aktywności zawodowej. Zainteresowanie dorosłych edukacją nie jest jednak zjawiskiem jednolitym. Kształtują je liczne uwarunkowania o charakterze indywidualnym, instytucjonalnym i społecznym.

Istotą uczenia się przez całe życie jest motywacja wewnętrzna jednostki. Przejawia się ona w chęci doskonalenia siebie, zaspokajania ciekawości poznawczej, rozwijania kompetencji osobistych i społecznych. Motywacja wewnętrzna jest jedną z kluczowych determinant uczestnictwa dorosłych w procesach edukacyjnych i rozwojowych. Teoria autodeterminacji zakłada, że człowiek posiada trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: autonomii, kompetencji i relacyjności, których zaspokojenie stanowi fundament dla wewnętrznej motywacji do działania⁶⁵. Motywacja ta przejawia się wtedy, gdy aktywność edukacyjna podejmowana jest dobrowolnie, z wewnętrznego przekonania, a nie pod wpływem zewnętrznych nacisków lub nagród. W kontekście edukacji dorosłych oznacza to uczenie się wynikające z chęci samorealizacji, rozwoju osobistego oraz odkrywania nowych obszarów wiedzy.

Osoby uczące się z własnej inicjatywy częściej deklarują zadowolenie z procesu edukacyjnego i osiągają wyższe efekty kształcenia. Motywacja autonomiczna pozytywnie koreluje z zaangażowaniem, wytrwałością, skutecznością uczenia się oraz poczuciem sprawstwa i kontroli nad procesem edukacyjnym⁶⁶. Taki typ motywacji jest szczególnie ważny w przypadku osób dorosłych, które muszą samodzielnie godzić obowiązki rodzinne i zawodowe z potrzebą edukacji.

Autonomia i postrzegana wartość edukacji stanowią kluczowe predyktory uczestnictwa dorosłych w programach kształcenia ustawicznego. J. M. C. Ampler i in. podkreślają, że dorośli, którzy identyfikują cele uczenia się jako zgodne z ich

⁶⁵ Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 229-231.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

⁶⁶ Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), s. 71-73.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

wartościami i aspiracjami życiowymi, wykazują wyższy poziom zaangażowania⁶⁷. Podobne uważa T. Lyu, wskazując, że im silniejsza jest motywacja wewnętrzna, tym większa jest tendencja do stosowania skutecznych strategii uczenia się i samoregulacji⁶⁸.

Warto także zaznaczyć, że motywacja wewnętrzna ma charakter dynamiczny i podatny na oddziaływania środowiska edukacyjnego. Atmosfera sprzyjająca autonomii, możliwości wyboru, wsparcie ze strony bliskich oraz możliwość wpływania na przebieg procesu kształcenia stanowią czynniki, które wzmacniają motywację wewnętrzną i sprzyjają trwałemu zaangażowaniu⁶⁹.

Równie istotnym czynnikiem wewnętrznym wpływającym na decyzje edukacyjne osób dorosłych jest poczucie własnej skuteczności (ang. self-efficacy). Rozumiane jest jako przekonanie jednostki o zdolności do efektywnego działania i osiągania wyznaczonych celów, również w kontekście uczenia się. A. Bandura wskazuje, że poczucie skuteczności stanowi podstawowy regulator zachowania. Wpływa on zarówno na wybór celów, jak i wysiłek wkładany w ich realizację. Obejmuje także wytrwałość w obliczu trudności oraz reakcje emocjonalne na porażki⁷⁰.

Osoby dorosłe, które charakteryzują się wysokim poziomem self-efficacy, częściej podejmują działania edukacyjne i są bardziej odporne na stres związany z nauką. Potrafią także lepiej radzić sobie z przeszkodami i wykazują większą wytrwałość w realizacji planów edukacyjnych⁷¹. W literaturze wskazuje się, że poczucie własnej skuteczności pozytywnie koreluje z poziomem zaangażowania w proces uczenia się, skutecznością zarządzania swoją nauką oraz z pozytywnym nastawieniem do pokonywania trudności^{72,73}.

Poczucie skuteczności ma szczególne znaczenie w kontekście edukacji online oraz w środowiskach zdalnych i hybrydowych. M. J. M. Beray i in. podkreślają, że pandemia COVID-19 unaoczniała znaczenie kompetencji związanych z samodzielną

⁶⁷ Ampler J. M. C., Glaraga E. J. P., Fabe I. L. D., Cayogyog A. O. (2024). Self-Concept, Adult Learner Experience, Readiness to Learn, Orientation of Learning, Motivation to Learn as Correlates of Adult Learners Learning Styles. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VIII(VII), s. 862-880. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.807069>

⁶⁸ Lyu T. (2023). The Mediating Effect of Self-Regulation on the Relationship between Intrinsic Motivation and Collaborative Learning in Undergraduate Second Language Learners. *Proceedings of the 7th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT '23)*. New York: Association for Computing Machinery, s. 139-145. <https://doi.org/10.1145/3625704.3625751>

⁶⁹ Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 7(2), s. 137-140. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

⁷⁰ Bandura A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, s. 2-5.

⁷¹ Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs and academic achievement. *Review of Educational Research*, 66(4), s. 545-547. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

⁷² Schunk D. H., Pajares F. (2002). The Development of Academic Self-efficacy. In A. Wigfield, J. Eccles (red.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.

⁷³ Zimmerman B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 84-86. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

nauką i umiejętnością działania w środowiskach cyfrowych⁷⁴. Wysokie poczucie skuteczności pomaga uczącym się dorosłym nie tylko pokonywać bariery technologiczne, ale także utrzymać motywację i samodyscyplinę w warunkach mniejszego wsparcia zewnętrznego. Z kolei J. S. Yang wskazuje, że self-efficacy jest jednym z najsilniejszych predyktorów zaangażowania edukacyjnego w trybie online⁷⁵.

Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne (pozytywne, jak i negatywne) również mają istotny wpływ na podejmowanie przez dorosłych decyzji o zaangażowaniu się w dalszą edukację. Osoby, które osiągały sukcesy w edukacji formalnej, doświadczyły satysfakcji z nauki, uzyskiwały pozytywne wsparcie ze strony nauczycieli oraz otoczenia, wykazują większe prawdopodobieństwo kontynuowania edukacji w późniejszych etapach życia⁷⁶. Takie doświadczenia wzmacniają poczucie sprawczości i przekonanie o własnych kompetencjach. Stanowi to podstawę motywacji do dalszego rozwoju. Z kolei negatywne doświadczenia, takie jak powtarzające się niepowodzenia szkolne, brak indywidualnego wsparcia, niska ocena ze strony nauczycieli lub stygmatyzacja w środowisku szkolnym, mogą prowadzić do utrwalenia postaw wycofania oraz unikania dalszej edukacji. J. L. Sharp wskazuje, że osoby dorosłe z negatywnym bagażem edukacyjnym często cechuje lęk przed porażką, niskie poczucie własnej wartości oraz brak wiary w możliwość zmiany swojej sytuacji edukacyjnej i zawodowej⁷⁷.

Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne mają jeszcze większe znaczenie w przypadku osób należących do grup defaworyzowanych (np. z niskim poziomem wykształcenia, bezrobotne, imigranci). Dla tych grup wcześniejsze doświadczenia szkolne bywają często źródłem traumy edukacyjnej, której skutki są długofalowe i wpływają na decyzje w dorosłości. Dlatego kluczowe znaczenie ma projektowanie programów edukacyjnych, które zawierają mechanizmy odbudowy zaufania do procesu uczenia się, obejmujące indywidualne podejście, mentoring oraz pozytywne wzmacnianie⁷⁸.

Jednym z kluczowych czynników wpływających na powrót do edukacji przez osoby z trudną przeszłością edukacyjną jest możliwość odbudowania „poczucia

⁷⁴ Beray M. J. M., Cubero A. M., Casidsid R. G., Codenera R. J. B., Benito J. E. (2024). Assessing Self-Management of Technology Education Students Towards Self-Directed Digital Learning to Optimize Online Learning Experience, s. 193-196. <https://doi.org/10.1109/icet64717.2024.10778459>

⁷⁵ Yang J. S. (2024). Current Status of Online Self-Learning Efficacy Level for High School Students. *Journal of Education and Educational Research*, 8(3), s. 409-412. <https://doi.org/10.54097/p5z2fd11>

⁷⁶ Schuetze H. G., Slowey M. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education*, 44(3-4), s. 311-312. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>

⁷⁷ Sharp J. L. (2023). Identifying and Addressing Fear of Learning in Adult Education and Training: How to Bring Out Your "Inner Skydiver". W: A. Lyn, M. Broderick (red.), *Motivation and Momentum in Adult Online Education* (s. 143-158). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7712-0.ch009>

⁷⁸ Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(1), s. 173-180. <https://doi.org/10.36253/ssf-14450>

sukcesu". Jest to możliwe dzięki uczestnictwu w kursach o niskim progu wejścia, środowisku wolnym od oceniania i przyjaznemu klimatowi społecznemu⁷⁹. Takie interwencje edukacyjne sprzyjają reintegracji edukacyjnej i zawodowej, a także zwiększają szanse na długoterminowe uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie.

Cechy osobowości stanowią istotny komponent psychologiczny wpływający na skłonność jednostki do angażowania się w procesy uczenia się przez całe życie. W literaturze szczególnie podkreśla się znaczenie takich cech jak otwartość na doświadczenie, sumienność i wytrwałość. Każda z nich w odmienny sposób wspiera rozwój motywacji oraz skuteczności edukacyjnej.

Otwartość na doświadczenie wiąże się z ciekawością poznawczą, kreatywnością, elastycznością poznawczą i skłonnością do poszukiwania nowych wrażeń. Osoby o wysokim poziomie tej cechy chętnie eksplorują nowe idee, sytuacje oraz środowiska, co naturalnie sprzyja uczestnictwu w różnorodnych formach edukacji, także pozaformalnej i nieformalnej⁸⁰. R. R. McCrae i P. T. Costa wskazują, że otwartość predysponuje jednostki do pozytywnego odbioru wyzwań edukacyjnych i wzmacnia motywację wewnętrzną⁸¹.

Sumienność, rozumiana jako tendencja do planowania, organizowania i konsekwentnego dążenia do celu, stanowi kolejny ważny predyktor sukcesu edukacyjnego. A. Barros i in. wskazują, że osoby sumienne są bardziej zdyscyplinowane, samodzielne i zdeterminowane, co wspiera zarówno uczestnictwo w nauce, jak i osiąganie zamierzonych rezultatów⁸². Cecha ta wpływa również na jakość zarządzania czasem i zdolność do pracy w warunkach ograniczonych możliwości (np. łączenia obowiązków rodzinnych z edukacją). M. Firat wskazuje, że osoby z wyższą otwartością i sumiennością lepiej radzą sobie z edukacją zdalną i potrafią skutecznie wykorzystywać dostępne narzędzia technologiczne do rozwijania wiedzy i umiejętności⁸³.

Wytrwałość, rozumiana jako zdolność do utrzymywania zaangażowania mimo przeciwności, wspiera proces uczenia się szczególnie w sytuacjach wymagających długoterminowego wysiłku. Jest to cecha istotna w kontekście edukacji dorosłych, którzy często napotykają na liczne bariery czasowe, finansowe czy emocjonalne.

⁷⁹ Grigoriu M. C., Turcanu C., Impact and Prospects of a Second Chance Educational Support Programme as a School Reintegration Measure for Young People and Adults from Disadvantaged Backgrounds. (2022). Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences 15(64)(2), s. 173-180. <https://doi.org/10.31926/but.es.2022.15.64.2.19>

⁸⁰ McCrae R. R., Costa P. T. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52(5), s. 512-514. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>

⁸¹ Tamże, s. 514.

⁸² Barros A., Veiga Simão A. M., Frisson L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41, s. 7835-7842. <https://doi.org/10.1007/S12144-020-01232-Y>

⁸³ Firat M. (2022). Exploring the Relationship Between Personality Traits and e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 14(4), s. 280-290. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.14.4.155>

Osoby wytrwałe są bardziej skłonne do kontynuowania edukacji mimo trudności, co przekłada się na większe prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu⁸⁴.

Zdolność do samoregulacji i samodzielnego uczenia się stanowi również jeden z warunków skutecznego uczestnictwa dorosłych w procesach edukacyjnych. Efektywne uczenie się dorosłych wymaga aktywnego zarządzania procesem poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym. Obejmuje to takie elementy, jak planowanie działań, monitorowanie postępów, elastyczne dostosowywanie strategii oraz refleksję nad osiągniętymi efektami⁸⁵. Osoby posiadające rozwinięte umiejętności samoregulacyjne potrafią nie tylko lepiej organizować proces uczenia się, ale również utrzymać wysoki poziom zaangażowania pomimo przeszkód i trudności. W dobie cyfryzacji i coraz bardziej elastycznych form kształcenia, samoregulacja ma bardzo duże znaczenie. M. J. M. Beray i in. wskazują, że skuteczność uczenia się w środowiskach takich jak MOOCs czy e-learning w dużej mierze zależy od zdolności do zarządzania własnym czasem, utrzymywania motywacji i samodzielnego rozwiązywania problemów⁸⁶. W przypadku dorosłych, którzy uczą się w trybie asynchronicznym, brak tych kompetencji może prowadzić do rezygnacji z nauki. J. Junaščíková podkreśla, że samoregulacja jest nieodzowna dla uczenia się opartego na technologii⁸⁷, w tym microlearningu, który wymaga od uczestników szybkiego przyswajania treści i świadomego zarządzania własnymi zasobami poznawczymi⁸⁷. Edukacja cyfrowa powinna być więc projektowana z uwzględnieniem mechanizmów wspierających samoregulację, takich jak automatyczna informacja zwrotna, narzędzia do śledzenia postępów i moduły treningowe rozwijające umiejętności metapoznawcze.

3.2. Czynniki zewnętrzne

Czynniki zewnętrzne, które wpływają na zainteresowanie dorosłych edukacją zawodową i uczeniem się przez całe życie, obejmują szerokie spektrum uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, instytucjonalnych, kulturowych oraz technologicznych. Uwarunkowania te tworzą ramy, w których przebiega proces podejmowania decyzji edukacyjnych przez osoby dorosłe, determinując dostępność, koszty oraz postrzeganą wartość dalszego kształcenia⁸⁸.

⁸⁴ Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), s. 1092-1095. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

⁸⁵ Garrison D. R. (1997). Self-directed ... op. cit., s. 21-26.

⁸⁶ Beray M. J. M., Cubero A. M., Casidsid R. G., Codenera R. J. B., Benito J. E. (2024). Assessing ..., op. cit., s. 193-196.

⁸⁷ Junaščíková J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), s. 270-291. <https://doi.org/10.1108/itse-02-2023-0030>

⁸⁸ Boeren E. (2016). Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory. London: Palgrave Macmillan, s. 18-24. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>

Jednym z najważniejszych czynników zewnętrznych wpływających na decyzje edukacyjne osób dorosłych jest sytuacja na rynku pracy, która kształtuje zarówno potrzeby kompetencyjne, jak i poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy oraz w kontekście dynamicznych procesów cyfryzacji, automatyzacji i globalizacji, zapotrzebowanie na kwalifikacje stale ewoluuje. OECD podkreśla, że tempo dezaktualizacji kompetencji wzrosło w ostatniej dekadzie, a przeciętna „żywołność” umiejętności technicznych skróciła się do kilku lat⁸⁹.

Osoby dorosłe muszą więc nabywać nowe umiejętności, a także uczyć się elastyczności, szybkiej adaptacji i zarządzania zmianą zawodową. W wielu branżach, zwłaszcza powiązanych z wprowadzeniem automatyzacji (np. produkcja, transport, usługi administracyjne), edukacja ustawiczna staje się środkiem ochrony przed marginalizacją zawodową. Uczenie się przez całe życie pełni więc funkcję narzędzia rozwoju i ochrony zatrudnialności, szczególnie w przypadku osób średniego i starszego pokolenia. To właśnie te osoby w obliczu zmian technologicznych częściej wymagają wsparcia edukacyjnego⁹⁰.

Dostępność zorganizowanej oferty edukacyjnej stanowi jeden z podstawowych warunków umożliwiających uczestnictwo dorosłych w procesach uczenia się. W literaturze podkreśla się, że dostępność ta nie ogranicza się wyłącznie do fizycznej obecności placówek edukacyjnych. Wpływają na nią także takie aspekty, jak elastyczność czasowa, dostosowanie programów do realnych potrzeb osób dorosłych oraz ich przystępność cenowa⁹¹. Współczesne modele edukacji wymagają więc odejścia od sztywnych ram organizacyjnych na rzecz tworzenia środowisk uczenia się przyjaznych osobom pracującym, opiekującym się rodziną czy mieszkającym na obszarach słabo zurbanizowanych.

K. McKenna i in. zauważają, że osoby dorosłe często nie są w stanie uczestniczyć w edukacji stacjonarnej w dni powszednie. W związku z tym nauka zdalna, hybrydowa lub weekendowa jest jedyną realną możliwością kontynuowania kształcenia⁹². M.C. Profirou i in. potwierdzają, że niedostosowanie oferty edukacyjnej do rytmu życia dorosłych jest jednym z kluczowych czynników ograniczających ich udział w kształceniu ustawicznym⁹³. Problem ten nasila się w regionach

⁸⁹ OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing, s. 16-21. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>

⁹⁰ Narot P., Kiettikunwong N. (2021). *Lifelong Education: Concept and Issues Concerning an Ageing Population*. W: P. Narot, N. Kiettikunwong (red.) *Education for the Elderly in the Asia Pacific. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 59 (s. 3-14). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3326-3_1

⁹¹ Zirkle C. (2004). *Access Barriers Experienced By Adults In Distance Education Courses And Programs: A Review Of The Research Literature*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/273>

⁹² McKenna K., Gupta K., Kaiser L. M. R., Lopes T., Zarestky J. (2020). *Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners*. *Adult Learning*, 31(4), s. 139-149. <https://doi.org/10.1177/1045159519891997>

⁹³ Profirou M. C., Anghelută P. S., Rădulescu C. V., Călin A. M. (2022). *Aspects of non-participation of adults in vocational education and training programs*. In *Proceedings of the 16th International*

peryferyjnych, gdzie infrastruktura edukacyjna jest słabiej rozwinięta, a jeszcze bardziej tam, gdzie dostęp do szybkiego Internetu pozostaje ograniczony.

Eksperti UNESCO analizując bariery w dostępie do edukacji dorosłych, wskazują trzy główne przeszkody: brak informacji o dostępnych programach, brak elastyczności kursów oraz ograniczenia technologiczne. W raporcie GRALE 5 podkreśla się, że wiele osób dorosłych nie podejmuje kształcenia z powodu braku wiedzy o dostępnych możliwościach lub obaw związanych z obsługą narzędzi cyfrowych⁹⁴. Problem ten dotyczy zwłaszcza osób starszych, migrantów oraz przedstawicieli grup społecznie marginalizowanych.

W kontekście edukacji online rośnie znaczenie jakości doświadczenia użytkownika (ang. user experience), które może wzmacniać lub zniechęcać do dalszego kształcenia. G. P. Castro i in. wskazują, że interfejsy przyjazne użytkownikowi, przejrzystość platform e-learningowych, automatyczna informacja zwrotna i możliwość personalizacji nauki znacząco zwiększają zaangażowanie uczących się⁹⁵. Wysoka jakość interakcji cyfrowej przekłada się na większe poczucie sprawstwa, efektywność poznawczą i trwałość motywacji. Dostępność zorganizowanej edukacji dorosłych wymaga więc zmiany paradygmatów projektowania edukacji poprzez zorientowanie jej na użytkownika, jego rytm życia, preferencje i ograniczenia.

Współczesna polityka edukacyjna coraz częściej postrzega uczenie się przez całe życie jako istotny komponent strategii rozwoju społecznego i gospodarczego, dlatego też rośnie znaczenie instytucjonalnego wsparcia systemowego. Obejmuje ono zintegrowane działania państw i organizacji międzynarodowych, mające na celu zwiększenie dostępności i jakości edukacji dorosłych. Skuteczność takich działań zależy przede wszystkim od ich zgodności z realnymi potrzebami zróżnicowanych grup odbiorców, a zwłaszcza tych narażonych na wykluczenie edukacyjne.

OECD zwraca uwagę, że polityki publiczne powinny być projektowane w sposób różnicujący. Powinny uwzględniać bariery strukturalne i indywidualne, które napotykają osoby nisko wykwalifikowane, migranci, osoby z niepełnosprawnościami czy seniorzy⁹⁶. Również w raportach CEDEFOP podkreśla się, że systemy edukacji ustawicznej muszą oferować ścieżki elastyczne, modułowe i dostępne w formach dopasowanych do stylu życia dorosłych, np. poprzez blended learning czy

Management Conference: Management and resilience strategies for a post-pandemic future.

Bucharest University of Economic Studies, s. 358-367. <https://doi.org/10.24818/IMC/2022/02.12>

⁹⁴ UNESCO. (2022). Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, s. 41-45.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>

⁹⁵ Castro G. P., Chiappe A., Becerra Rodríguez D. F., Sepulveda F. G. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 22(5), s. 1-14.
<https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467>

⁹⁶ OECD. (2022). OECD Economic Surveys: Belgium 2022, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/01c0a8f0-en>.

mikropoświadczenia⁹⁷. Włączenie perspektywy równości szans w projektowanie programów zwiększa prawdopodobieństwo partycypacji wśród grup defaworyzowanych.

Wspierające mechanizmy instytucjonalne obejmują zarówno narzędzia finansowe (np. bony szkoleniowe, dofinansowania, ulgi podatkowe), jak i regulacyjne (np. uznawalność efektów uczenia się pozaformalnego). UNESCO w raporcie GRALE 5 wskazuje, że kraje oferujące systemy walidacji kompetencji nabytych poza edukacją formalną odnotowują wyższy poziom uczestnictwa dorosłych w edukacji. Dotyczy to w szczególności osób z niższym wykształceniem⁹⁸.

Istotną rolę odgrywa także spójność między polityką edukacyjną, społeczną i rynkową. Jak zauważa B.G. Peters, brak koordynacji między różnymi sektorami polityki publicznej może prowadzić do rozproszenia działań, nieskuteczności inwestycji edukacyjnych oraz braku systemowego wsparcia dla osób wchodzących na ścieżkę edukacji⁹⁹. Tylko zintegrowane podejście, uwzględniające cele inkluzji społecznej i aktywizacji zawodowej może zapewnić trwałość rezultatów programów edukacyjnych.

Środowiskowe i społeczne wsparcie jednostki stanowi niezmiernie istotny, choć często niedoceniany czynnik wpływający na podejmowanie decyzji o kontynuacji edukacji dorosłych. Otoczenie społeczne, w tym rodzina, przyjaciele, współpracownicy odgrywają ważną rolę we wzmacnianiu lub osłabianiu motywacji jednostki do dalszego uczenia się. Pozytywne nastawienie najbliższego środowiska jest jednym z najważniejszych bodźców do angażowania się dorosłych w procesy edukacyjne. Widoczne jest to zwłaszcza w przypadku osób, które wcześniej miały negatywne doświadczenia edukacyjne lub wykazują niski poziom samooceny edukacyjnej¹⁰⁰.

E. Veloso i P. Guimarães zauważają, że zachęty ze strony rodziny i bliskiego otoczenia zwiększają poczucie własnej wartości oraz przekonanie, że edukacja jest możliwa i wartościowa nawet w późniejszym okresie życia¹⁰¹. Istotną rolę pełni także środowisko pracy oraz kultura organizacyjna firm i instytucji. Mogą one sprzyjać lub utrudniać rozwój edukacyjny pracowników. Pracodawcy, którzy aktywnie wspierają swoich pracowników np. poprzez finansowanie kursów, udzielanie dni wolnych na naukę, czy tworzenie możliwości rozwoju wewnętrznego, przyczyniają się do

⁹⁷ CEDEFOP. (2020). Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Luxembourg: Publications Office of the EU, s. 14-18. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/691134>

⁹⁸ UNESCO. (2022). Fifth Global ..., op. cit., s. 38, 76.

⁹⁹ Peters B. G. (2018). The challenge of policy coordination. Policy Design and Practice, 1(1), s. 1-11. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1437946>

¹⁰⁰ Habsy B. A., Shidqah S. B., Amali A. N., Fadhilla I. N. (2023). Lingkungan Positif dalam Mendukung Pembelajaran. Tsaqofah, 4(1), s. 211-216. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i1.2162>

¹⁰¹ Veloso E., Guimarães P. (2014). Education and Empowerment in Later Life. W: B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec, M. Formosa (red.) Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning of Adults. Rotterdam: SensePublishers, s. 35-45. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-9_4

budowania „kultury uczenia się” w miejscu pracy. E.-E. Halmaghi i E.-T. Todarita wskazują, że takie organizacje osiągają wyższy poziom lojalności pracowników i większą satysfakcję z pracy¹⁰².

Warto dodać, że szczególną rolę pełni wsparcie mentorów lub opiekunów edukacyjnych, którzy pomagają dorosłym zdefiniować cele edukacyjne. Odgrywają oni znaczącą rolę monitorując ich postępy oraz wspierając emocjonalnie podczas trudności związanych z powrotem do nauki¹⁰³. Obecność mentora może znacząco zmniejszyć poczucie izolacji edukacyjnej oraz zwiększyć wiarę jednostki we własne możliwości uczenia się. Jest to szczególnie widoczne, gdy powrót do nauki następuje po dłuższej przerwie¹⁰⁴.

W literaturze dotyczącej edukacji dorosłych coraz częściej podkreśla się istotny wpływ czynników kulturowych i społecznych na decyzje dotyczące kontynuowania edukacji przez całe życie. W wielu społeczeństwach wartości kulturowe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu pozytywnych lub negatywnych postaw wobec uczenia się dorosłych. Szczególnie w krajach o silnie rozwiniętej kulturze edukacyjnej, takich jak Finlandia czy Norwegia, uczenie się przez całe życie jest traktowane z jednej strony jako obowiązek zawodowy, z drugiej zaś jako element społecznego prestiżu, rozwoju osobistego i integracji społecznej¹⁰⁵. W społeczeństwach skandynawskich edukacja dorosłych osiągnęła status normy społecznej, gdzie doskonalenie własnych kompetencji stanowi część tożsamości obywatela. W konsekwencji osoby, które z różnych powodów rezygnują z dalszej edukacji, stają się raczej wyjątkiem niż regułą, co dodatkowo wzmacnia społeczną presję na aktywne uczestnictwo w procesach edukacyjnych¹⁰⁶. Dodatkowo, należy zwrócić uwagę, że aktywne promowanie uczenia się przez całe życie w mediach publicznych i kampaniach społecznych pomaga ugruntować przekonanie o edukacji jako nieodłącznej części życia codziennego, wzmacniając społeczną gotowość do podejmowania aktywności edukacyjnych¹⁰⁷.

Warto także zwrócić uwagę na kwestię zaufania społecznego do instytucji edukacyjnych. W społeczeństwach, w których poziom tego zaufania jest wysoki,

¹⁰² Halmaghi E.-E., Todarita E.-T. (2023). Creating a Learning Culture in the Organisation. *Scientific Bulletin*, 28(2), s. 210-214. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2023-0021>

¹⁰³ Daloz L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. Jossey-Bass.

¹⁰⁴ Rinfret S. R., Young S., McDonald B. D. (2023). The importance of mentorship in higher education: An introduction to the symposium. *Journal of Public Affairs Education*, 29(4), s. 398-403. <https://doi.org/10.1080/15236803.2023.2260947>

¹⁰⁵ Moch E. (2024). Lifelong learning and social inclusion: an analysis of the effects on individual empowerment processes. *International Journal of Advanced Research* (Feb.), s. 339-343. <https://doi.org/10.21474/ijar01/18299>

¹⁰⁶ Lövgren J., Sonne L., Weiss M. N. (red.). (2023). *New challenges – new learning – new possibilities: Proceedings from the 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning* (Vol. 2). LIT Verlag. <https://doi.org/10.52038/9783643916587>

¹⁰⁷ Brink S. (2023). *Lifelong Learning and the Social Compact*. W: *The Longevity Dividend. International Perspectives on Aging*, vol 39. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35335-2_9

dorośli chętniej podejmują decyzje o dalszym uczeniu się. Nawet pomimo wcześniejszych trudności edukacyjnych czy negatywnych doświadczeń szkolnych¹⁰⁸. Natomiast niski poziom zaufania społecznego do szkół czy ośrodków kształcenia może stanowić barierę, jak brak zasobów finansowych czy czasu.

Należy również zauważyć, że rola mediów i komunikacji publicznej w kreowaniu pozytywnego wizerunku lifelong learning jest bardzo istotna. Społeczne kampanie informacyjne i edukacyjne, promujące korzyści płynące z uczenia się przez całe życie, mogą zmienić społeczne nastawienie do edukacji dorosłych, zwiększając jej atrakcyjność i prestiż społeczny¹⁰⁹. Przykłady takich kampanii, jak „Dni uczenia się dorosłych” prowadzone w krajach europejskich, wskazują na skuteczność tego typu działań w przyciąganiu do edukacji osób wcześniej nieaktywnych edukacyjnie¹¹⁰.

Współczesne podejście do uczenia się przez całe życie coraz silniej uwzględnia także kwestie równości społecznej oraz inkluzywności cyfrowej. Są one obecnie traktowane jako integralne elementy skutecznego projektowania systemów edukacji ustawicznej. Rozwój społeczeństw opartych na wiedzy wiąże się bowiem ze sprawiedliwym i inkluzywnym uczestnictwem wszystkich grup społecznych w procesach uczenia się. Polityka równościowa, oparta na założeniach inkluzywności edukacyjnej, przyczynia się do znaczącego rozszerzenia grona uczestników edukacji dorosłych. Dotyczy to szczególnie osób wcześniej wykluczonych lub marginalizowanych. Istotnym więc jest zapewnienie równych szans w dostępie do edukacji, niezależnie od wieku, płci, statusu społecznego czy pochodzenia etnicznego¹¹¹.

Ważnym zagadnieniem jest również dostępność cyfrowa, która w dobie powszechnej cyfryzacji edukacji nabiera jeszcze większego znaczenia niż wcześniej. N. Novichenko zwraca uwagę na rosnącą rolę kompetencji cyfrowych jako determinanty uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie¹¹². Równość cyfrowa rozumiana jako dostęp do infrastruktury technologicznej, a także umiejętność korzystania z zasobów cyfrowych oraz przyjazność interfejsów, stanowią czynniki,

¹⁰⁸ Wu C. (2021). Education and Social Trust in Global Perspective. *Sociological Perspectives*, 64(6), s. 1166-1186. <https://doi.org/10.1177/0731121421990045>

¹⁰⁹ Maulidia, M. A. F. Sanjani (2023). Enhancing Educational Impact: Exploring Effective Media And Public Relations Techniques In Educational Institutions. *Ar-Rosikhun: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 2(3), s. 214-225. <https://doi.org/10.18860/rosikhun.v2i3.21644>

¹¹⁰ „Dni uczenia się dorosłych” to kampania społeczna wspierająca dorosłych w kształtowaniu i rozwijaniu nawyku ciągłego uczenia się. Została zainicjowana w latach 90-tych XX wieku, jest cyklicznie realizowana w wielu krajach pod patronatem UNESCO. Polska Izba Firm Szkoleniowych, <https://edurosl.pl/> [11.04.2025].

¹¹¹ Marseena M. (2024). Equitable and Inclusive Education Learning for all. *An International Multidisciplinary Magazine*, 02(01), s. 58-63. <https://doi.org/10.59231/eduphoria/230406>

¹¹² Novichenko N. (2020). Digital competences in the system of key human competences for lifelong learning: development trends in Europe and Ukraine. *Pattern Analysis and Applications*, 8, s. 54-59. <https://doi.org/10.15421/152041>

które znacząco wpływają na decyzje edukacyjne osób dorosłych¹¹³. Jest to szczególnie istotne w kontekście pracy zdalnej i hybrydowej, które w ostatnich latach stały się standardem na wielu rynkach pracy. To właśnie ich powszechność obnażyła skalę cyfrowego wykluczenia różnych grup społecznych.

¹¹³ Topal A. D., Geçer A. K. (2025). Technology and Education: Diversity and Equality in a Digital World. W: G. Günçavdı Alabay, Ç. Çelik, S. Polat (red.), Creating Positive and Inclusive Change in Educational Environments (s. 83-110). IGI Global Scientific Publishing.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5782-8.ch004>

4. Uczenie się przez całe życie w percepcji dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego

4.1. Postrzeganie edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie

W ramach zogniskowanych wywiadów grupowych respondenci z trzech podregionów województwa podlaskiego (białostockiego – PB, łomżyńskiego – PŁ oraz suwalskiego – PS) zostali zapytani, jak rozumieją pojęcie edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie. Kluczowym elementem pojawiającym się w wypowiedziach było postrzeganie uczenia się jako procesu rozciągniętego w czasie, który trwa niezależnie od wieku i sytuacji życiowej. Dla wielu uczestników uczenie się przez całe życie oznacza nieustanny rozwój osobisty i zawodowy. To proces, który nie ma wyraźnego punktu zakończenia, ale towarzyszy człowiekowi na każdym etapie życia.

U1PB: „To rozwój kompetencji przez całe życie”.

U3PB: „Nieustanny rozwój niezależnie od wieku”.

U4PB: „W każdym wieku można się uczyć”.

U7PB: „Zdecydowanie zawsze trzeba się uczyć, w każdym wieku”.

U8PB: „Edukacja zawodowa i uczenie się przez całe życie to proces ciągłego rozwijania kompetencji niezależnie od wieku. [...] Uczenie dotyczy każdej grupy wiekowej”.

U9PB: „Uczenie się przez całe życie to ciągłe rozwijanie kompetencji, zarówno zawodowych, jak i tych potrzebnych w codziennym życiu. To zdobywanie ogólnej wiedzy i umiejętności przydatnych na różnych etapach życia”.

U1PS: „To uczenie się zgodnie z potrzebami rynku pracy, nie ma granicy wieku”.

W odpowiedziach wyraźnie zaznacza się także przekonanie, że edukacja zawodowa i uczenie się przez całe życie są mechanizmami umożliwiającymi dostosowanie się do zmieniających się realiów społeczno-gospodarczych, a zwłaszcza do wymagań rynku pracy. Respondenci podkreślają, że wiedza i kompetencje szybko tracą aktualność, a tym samym konieczne jest ich ciągłe aktualizowanie. Uczenie się postrzegane jest jako strategia zabezpieczająca przed zawodowym wykluczeniem oraz sposób na utrzymanie konkurencyjności i przydatności na rynku pracy. Wypowiedzi wskazują również na świadomość ryzyka „wypadnięcia z obiegu” i bycia zastąpionym przez osoby lepiej przygotowane, co stanowi istotny impuls do dalszego rozwoju.

U2PB: „Chęć bycia przydatnym na rynku pracy”.

U5PB: „Ważne jest, żeby nie wypaść z obiegu i nie być zastąpionym”.

U6PB: „Dodałabym jeszcze, że brak strachu przed zmianą zawodu, przebranżowienia się. Chęć zmiany”.

U8PB: „To sposób na nadążanie za wymaganiami rynku pracy, utrzymanie swojej przydatności zawodowej, zdobywanie nowych umiejętności i gotowość do zmiany zawodu lub przebranżowienia”.

U6PŁ: „Wiedza się szybko dezaktualizuje, więc trzeba się uczyć świata na nowo”.

U4PS: „Trzeba nadążać, żeby nie wypaść z obiegu”.

U6PS: „Świat bardzo szybko się zmienia, dlatego kompetencje trzeba stale rozwijać. [...] Uczenie się przez całe życie to dostosowywanie się do zmian i zdobywanie nowych umiejętności, które są potrzebne w pracy i poza nią”.

Kolejny wymiar obecny w wypowiedziach uczestników odnosi się do roli edukacji jako drogi do samorealizacji i osobistego spełnienia. Dla części respondentów uczenie się przez całe życie stanowi nie tyle odpowiedź na zewnętrzne wymagania, co przejaw wewnętrznej potrzeby rozwoju. Uczenie się zostaje wpisane w codzienne funkcjonowanie jako forma świadomego stylu życia, opartego na ciekawości poznawczej, ambicji i otwartości na nowe doświadczenia. W takim ujęciu edukacja wykracza poza ramy formalnych instytucji i obejmuje również samokształcenie, uczenie się przez doświadczenie, korzystanie z zasobów cyfrowych czy podejmowanie aktywności, które służą osobistemu rozwojowi.

U3PS: „Dążenie do samorealizacji”.

U2PS: „Rozwój kompetencji”.

U4PŁ: „Uczenie się przez całe życie to raczej podejście, styl życia ukierunkowany na to, żeby nie bać się nowych rzeczy i umieć się do nich dostosować”.

U1PŁ: „Dla mnie edukacja przez całe życie to po prostu konieczność. Świat się tak szybko zmienia, że jak się nie uczysz, to stoisz w miejscu”.

Respondenci zwrócili również uwagę na praktyczny wymiar edukacji zawodowej, postrzegając ją jako narzędzie służące zdobywaniu konkretnych, użytecznych umiejętności. W tym ujęciu szczególne znaczenie zyskuje nie dyplom sam w sobie, lecz realna wartość nabytej wiedzy. Uczenie się ma służyć zarówno rozwijaniu kompetencji zawodowych, jak i umożliwiać elastyczność na rynku pracy, w tym podejmowanie decyzji o przekwalifikowaniu się. Wypowiedzi wskazują także na rosnącą rolę edukacji nieformalnej, zwłaszcza tej dostępnej online, jako formy efektywnego uczenia się przez dorosłych.

U2PŁ: „Zawodowa edukacja to zdobywanie konkretnych umiejętności, które są realnie potrzebne w pracy, nie tylko dyplomy”.

U3PŁ: „To nie tylko szkoła, ale też samodzielne uczenie się rzeczy, które są potrzebne w pracy, przez YouTube, podcasty, kursy online”.

U5PŁ: „Zawodowa edukacja to coś, co pozwala zdobyć konkretny zawód albo się przekwalifikować jak ktoś na przykład chce zmienić branżę”.

U5PS: „To takie uzupełnianie wiedzy”.

Odpowiedzi respondentów wskazują na dojrzałe i wielowymiarowe rozumienie edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie. Mimo różnic w akcentach położonych przez uczestników z różnych podregionów, trzonem ich wypowiedzi jest przekonanie, że nieustanne zdobywanie i aktualizowanie wiedzy to wymóg współczesności i jednocześnie szansa na rozwój, bezpieczeństwo zawodowe i poczucie sprawczości. Te wypowiedzi potwierdzają, że edukacja przestaje być zamkniętym etapem życia. W obecnych czasach ona po prostu trwale zaczyna wpisywać się w codzienność dorosłych ludzi.

4.2. Czynniki wewnętrzne wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

W wypowiedziach uczestników wywiadów wyraźnie przewija się, że motywacja do kontynuowania edukacji zawodowej opiera się w dużej mierze na indywidualnych potrzebach rozwojowych, aspiracjach oraz ambicjach. Wśród najczęściej wymienianych motywatorów znalazła się chęć zdobywania nowej wiedzy i kompetencji, zarówno w sensie ogólnym, jak i w ściśle określonych obszarach zawodowych. Respondenci wskazują, że rozwój osobisty i poznawanie nowych zagadnień stanowią dla nich istotne źródło satysfakcji i poczucia sensu. Dążenie do samorealizacji przejawia się również w chęci doskonalenia się niezależnie od bieżących wymagań otoczenia.

U2PB: „Moim zdaniem chęć podnoszenia swoich kompetencji”.

U3PB: „Lubię się rozwijać”.

U4PB: „Lubię poznawać nowe rzeczy”.

U9PB: „Chęć rozwoju osobistego, zdobywania wiedzy w interesującym nas zakresie. [...] To kwestia ambicji, ale też możliwości rozwoju i awansu zawodowego”.

U1PŁ: „Lubię mieć poczucie, że się rozwijam i nie stoję w miejscu”.

U5PS: „Zdecydowanie chęć rozwoju i kasa”.

W wielu wypowiedziach pojawia się motyw chęci awansu oraz budowania lub zmiany swojej pozycji zawodowej. Część badanych postrzega dalszą edukację jako krok umożliwiający osiągnięcie lepszego statusu społeczno-zawodowego. Może on się przejawiać poprzez zdobycie tytułu, prowadzenie własnej działalności, czy też awans w dotychczasowej ścieżce kariery. Edukacja staje się w tym ujęciu nie tylko narzędziem rozwoju, ale także sposobem realizacji indywidualnych planów życiowych.

U1PB: „Na pewno chęć zdobycia awansu i poprawa sytuacji materialnej”.

U6PB: „Chęć prowadzenia własnej działalności”.

U10PB: „Motywuje mnie status, jaki się osiąga po ukończeniu edukacji. [...] daje satysfakcję i wpływa na moje poczucie własnej wartości”.

U2PŁ: „Mam ambicję, żeby prowadzić własną firmę, więc uczę się marketingu i zarządzania”.

U4PŁ: „Chciałbym pracować za granicą, więc inwestuję w języki i międzynarodowe certyfikaty”.

U1PS: „Chciałbym w przyszłości awansować, więc zdaję sobie sprawę, że bez dodatkowych szkoleń się nie obejdzie”.

U3PS: „Ja chciałabym awansować”.

Wypowiedzi uczestników wskazują także na istotne znaczenie czynników ekonomicznych, które pełnią rolę praktycznego i bezpośredniego bodźca do kontynuowania nauki. Perspektywa uzyskania lepszego wynagrodzenia, większej stabilności finansowej lub szybszego wykonywania obowiązków zawodowych okazuje się silnym motywatorem do dalszej edukacji. Pieniądze są postrzegane zarówno jako cel sam w sobie, jak i jako środek do osiągnięcia większej niezależności oraz jakości życia.

U5PB: „Motywują mnie pieniądze i rozwój”.

U7PŁ: „Mam wewnętrzną potrzebę poczucia bezpieczeństwa, także finansowego. To motywuje mnie do dalszej edukacji”.

U2PS: „Ambicja i pieniądze”.

U4PS: „Też myślę w kontekście finansowym”.

U6PS: „Chcę jak najszybciej nauczyć się przydatnych umiejętności i wykonywać pracę szybciej, by mieć więcej czasu wolnego”.

W wypowiedziach uczestników dostrzegalny jest również istotny wpływ barier indywidualnych na decyzje dotyczące kontynuacji edukacji zawodowej. Mimo świadomości znaczenia rozwoju kompetencji i aspiracji związanych z edukacją, wiele osób napotyka trudności, które skutecznie zniechęcają do podejmowania dalszych działań w tym zakresie.

Jednym z najczęściej wskazywanych ograniczeń jest brak czasu, wynikający przede wszystkim z kumulacji obowiązków zawodowych i rodzinnych. Uczestnicy relacjonują, że po pracy czują się zbyt zmęczeni, by zaangażować się w naukę. Równoczesne godzenie wielu ról życiowych (pracownika, rodzica, partnera) skutkuje przeciążeniem, które nie sprzyja kontynuowaniu edukacji. Wskazuje to na strukturalny problem z pogodzeniem życia zawodowego, rodzinnego i rozwojowego, szczególnie w przypadku osób dorosłych.

U1PB: „Zmęczenie i presja codziennych obowiązków”.

U7PB: „Brak czasu spowodowany obowiązkami rodzinnymi”.

U11PB: „W pewnym wieku pojawiają się obowiązki domowe, rodzina, dzieci, które bardzo absorbują czas. Często brakuje go na cokolwiek innego”.

U1PŁ: „Największy problem to czas. Po pracy często jestem tak zmęczony, że nie mam siły siadać do nauki”.

U3PŁ: „Po pracy ciężko się zmobilizować, bo człowiek po prostu pada z nóg”.

U1PS: „Brak czasu”.

U5PS: „Mniejszy zasób czasu, niż wcześniej, tak mi się wydaje”.

U6PS: „Nakładanie się różnych obowiązków i zadań potrafi naprawdę zniechęcać”.

Istotnym ograniczeniem są także bariery finansowe. Koszty edukacji, szczególnie kursów i szkoleń o wyższej jakości, często przekraczają możliwości budżetowe badanych. Uczestnicy zwracają uwagę, że inwestowanie w rozwój wiąże się z koniecznością rezygnacji z innych ważnych wydatków rodzinnych, co generuje dodatkowy stres i poczucie winy. Aspekt ekonomiczny pojawia się zarówno jako bezpośrednia bariera, jak i czynnik potęgujący inne trudności.

U2PB: „Czynniki finansowe, rodzinne, odległość”.

U3PB: „Wysokie koszty edukacji i konkurencja z innymi potrzebami domowymi (np. wakacje, dzieci)”.

U12PB: „Edukacja bywa kosztowna. Nie wszystkie kursy czy szkolenia są darmowe, a na lepszą jakość trzeba często wydać sporo pieniędzy. Nie każdy może sobie na to pozwolić”.

U7PŁ: „Trzeba pracować, żeby się utrzymać i żeby zapłacić za edukację, a do tego jeszcze znaleźć czas na naukę. To wszystko się nakłada i bywa przytłaczające”.

U3PS: „Brak środków”.

W niektórych wypowiedziach uwidacznia się również wpływ barier o charakterze psychologicznym. Brak wiary we własne możliwości, negatywne doświadczenia edukacyjne z przeszłości, czy brak jasno określonego celu zawodowego osłabiają motywację do podejmowania wysiłku związanego z uczeniem się. To pokazuje, że oprócz przeszkód zewnętrznych, istotną rolę odgrywają także wewnętrzne przekonania jednostki o własnej skuteczności oraz poczucie sensu i kierunku w życiu zawodowym.

U5PB: „Brak pewności siebie lub wiary we własne możliwości”.

U5PŁ: „Mam trochę barier psychicznych. W liceum nie szło mi dobrze, więc czasem mam obawy, że znowu sobie nie poradzę”.

U2PS: „Czasami mam wrażenie, że nie jestem wystarczająco dobra, żeby pójść na kurs i nie odstawać”.

U4PS: „Trochę brakuje mi celu. Nie wiem, co konkretnie chciałbym robić, więc się nie zapisuję”.

Należy zauważyć, że wypowiedzi uczestników wywiadów wyraźnie wskazują, iż ich motywacja do kontynuowania edukacji zawodowej opiera się przede wszystkim na potrzebie rozwoju osobistego, chęci zdobywania nowej wiedzy i aspiracjach zawodowych. Respondenci często podkreślali znaczenie samorealizacji, poszerzania kompetencji oraz dążenia do awansu czy zmiany ścieżki kariery. Edukacja jawi się jako środek do osiągnięcia celów życiowych i zawodowych, a także sposób na budowanie poczucia sensu i sprawczości.

Jednocześnie wielu badanych wskazywało na istotne bariery, które ograniczają ich możliwości kształcenia. Do najczęściej wymienianych należały: brak czasu spowodowany obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi, wysokie koszty edukacji oraz trudności psychologiczne, w tym brak wiary w siebie czy wcześniejsze negatywne doświadczenia edukacyjne. Uzyskane wyniki wskazują, że choć potrzeba rozwoju jest silna, jej realizacja często napotyka na złożone przeszkody, wymagające systemowego wsparcia i lepszego dostosowania oferty edukacyjnej do realiów życia dorosłych.

4.3. Czynniki zewnętrzne wpływające na zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

Respondenci biorący udział w wywiadach zostali poproszeni o wskazanie czynników zewnętrznych, które motywują ich do kontynuowania edukacji zawodowej. Wskazywane przez badanych czynniki miały różnorodny charakter.

Szczególnie wyraźnie zaznacza się rola rynku pracy jako istotnego bodźca stymulującego edukację. Respondenci zwracają uwagę, że dynamicznie zmieniające się oczekiwania pracodawców oraz rosnąca konkurencja wymuszają konieczność systematycznego podnoszenia kwalifikacji. Zmiany te są traktowane jako naturalny element środowiska zawodowego, który trzeba zaakceptować i na który należy odpowiednio reagować. Dla wielu osób wymagania rynku nie tylko stanowią źródło presji, ale też konkretny sygnał wskazujący kierunek działań edukacyjnych.

U4PB: „Presja rynku pracy, że cały czas coś musisz, żeby być na topie”.

U7PB: „Wymagania pracodawcy, np. awans uwarunkowany zdobyciem kwalifikacji”.

U2PŁ: „Na rynku pracy oczekuje się, że będziesz się rozwijać. Firmy pytają o kursy, znajomość programów, certyfikaty”.

U6PŁ: „Zmieniający się rynek pracy też motywuje, choć w sposób naturalny, niejako przy okazji”.

U1PS: „Widziałem w ogłoszeniach, że firmy szukają osób z konkretnymi uprawnieniami. To daje do myślenia”.

U4PS: „Rynek pracy”.

Istotnym czynnikiem motywującym są także względy finansowe. Chociaż respondenci są świadomi, że edukacja nie zawsze prowadzi bezpośrednio do wzrostu wynagrodzenia, to często postrzegana jest jako ścieżka prowadząca do większej

stabilności finansowej lub możliwości awansu. Również dostępność programów wsparcia finansowego, takich jak darmowe kursy, dofinansowania czy bony edukacyjne, obniża próg wejścia w proces uczenia się i motywuje do aktywności edukacyjnej.

U9PB: „Motywacją są środki finansowe, potrzeba zapewnienia sobie stabilizacji i możliwości zarobkowania”.

U6PS: „Nie zawsze edukacja zawodowa prowadzi do wyższych zarobków, ale mimo to dla wielu osób jest motywacją. Ludzie podejmują edukację z nadzieją na poprawę swojej sytuacji finansowej”.

U1PB: „Dostępność darmowych kursów lub szkoleń”.

U2PB: „Możliwość skorzystania z bonów edukacyjnych lub dofinansowań”.

Respondenci zwracają również uwagę na znaczenie społecznego kontekstu edukacji. Motywacja do uczenia się może wynikać z potrzeby uzyskania uznania, zarówno w oczach rodziny, jak i w szerszym środowisku społecznym czy zawodowym. Część badanych wskazuje, że inspiracją są sukcesy bliskich lub znajomych, którzy dzięki edukacji osiągnęli pozycję zawodową. Inni podkreślają, że presja rodziny może działać w sposób demotywujący, jeśli decyzja o edukacji nie wynika z osobistego przekonania, lecz z potrzeby spełnienia cudzych oczekiwań.

U3PB: „Chcę, żeby moje dzieci były ze mnie dumne. Chcę dawać dobry przykład”.

U10PB: „Presja ze strony rodziny może działać odwrotnie. Jeśli ktoś kontynuuje edukację tylko dla rodziców, a nie widzi w tym sensu dla siebie, to nie będzie się do niej przykładał”.

U1PŁ: „Rodzina zawsze mnie wspiera, tata mówi, że inwestycja w wiedzę się zwraca”.

U4PŁ: „Moja starsza siostra dużo osiągnęła dzięki kursom. To mnie mobilizuje”.

U5PŁ: „Znajomi opowiadają o szkoleniach, które robili przez pracę. Sam szukam podobnych opcji”.

U2PS: „Podziw rodziny”.

U3PS: „Chęć awansu społecznego”.

U7PŁ: „Chęć zostania specjalistą w danej dziedzinie, by inni zwracali się do mnie z pytaniami, by mieć autorytet. To także działa motywująco”.

U6PB: „Konkurencja mnie motywuje. Chcę być najlepsza”.

Respondenci zostali również poproszeni o wskazanie czynników zewnętrznych, które utrudniają im podejmowanie dalszej edukacji zawodowej. Wśród odpowiedzi pojawiły się odniesienia zarówno do uwarunkowań instytucjonalnych, jak i do barier związanych z dostępnością oferty edukacyjnej, jej jakością, lokalizacją oraz kosztami.

Wypowiedzi wielu uczestników jednoznacznie wskazują na trudności związane z dostępem do nowoczesnych, praktycznych i wartościowych form kształcenia. Krytykowano przestarzałe programy, które nie odpowiadają aktualnym wymaganiom rynku pracy, a także brak ofert lokalnych, co wymusza konieczność dojazdów lub rezygnacji z udziału w kursach. Dodatkowo zwracano uwagę na nieelastyczne formy prowadzenia zajęć, które są niedostosowane do potrzeb osób pracujących.

U2PB: „Brak nowoczesnych programów edukacyjnych”.

U3PB: „Brak lokalnych, dostępnych lub nowoczesnych programów edukacyjnych - dodałabym”.

U5PB: „Brak oferty odpowiadającej aktualnym potrzebom zawodowym”.

U9PB: „Brakuje nowoczesnych, dobrze dopasowanych programów szkoleniowych. Wiele kursów jest przestarzałych. Uczą na przykład Photoshopa z 2005 roku. Zdobywa się certyfikat, ale realna wartość takiego kursu jest znikoma”.

U1PŁ: „Niektóre kursy wyglądają na przestarzałe albo mało praktyczne. Nie jestem pewien, czy to coś da”.

U6PŁ: „Jest dużo kursów, ale trudno znaleźć coś naprawdę konkretnego i wartościowego. Czasem oferta jest zbyt szeroka i chaotyczna, a najbardziej reklamowane szkolenia nie nadążają za zmianami na rynku”.

Równie silnie akcentowano problem braku elastyczności czasowej, który uniemożliwia uczestnictwo w kursach osobom aktywnym zawodowo. Wiele zajęć odbywa się w godzinach pracy, co powoduje ich realizację trudną lub niemożliwą. Dodatkową barierą są lokalizacja i konieczność dojazdu, szczególnie w przypadku mieszkańców mniejszych miejscowości.

U1PB: „Nieelastyczne godziny pracy lub grafik niepozwalający na udział w zajęciach”.

U4PB: „Kursy odbywające się tylko stacjonarnie lub w trudno dostępnych miejscach”.

U3PŁ: „W okolicy prawie nic nie ma, a dojazdy do miasta to spory koszt”.

U1PS: „Większość kursów jest w godzinach pracy. Nie mam jak się wyrwać”.

U3PS: „Odległość od miejsc, gdzie można byłoby kurs skończyć”.

U2PS: „Strach przed przeprowadzką do miejsca, gdzie można byłoby kończyć kursy”.

Kolejną istotną barierą okazały się kwestie finansowe. Wielu uczestników wskazało, że wysokie koszty kursów oraz brak dofinansowań znacząco ograniczają ich możliwości edukacyjne. Równocześnie zaznaczano, że niska cena często wiąże się z obniżoną jakością szkoleń, co dodatkowo zniechęca do ich podejmowania.

U6PB: „Aspekt finansowy też jest bardzo ważny. Wolę płacić za dobrą jakość i nie marnować czasu”.

U15PB: „Bariery finansowe są istotne. Jakościowe szkolenia są drogie, a te tańsze często nie oferują wartościowej wiedzy. W efekcie dostęp do dobrej edukacji zawodowej jest mocno ograniczony”.

U2PŁ: „Niektóre kursy są po prostu drogie, a nie zawsze są darmowe opcje”.

U7PŁ: „Brakuje możliwości skorzystania z dofinansowania, co znacznie ogranicza dostęp do lepszych programów edukacyjnych”.

Pojawiły się także wypowiedzi wskazujące na utrudnienia o charakterze rodzinnym i osobistym, na przykład komplikacje związane z obowiązkami domowymi, które utrudniają udział w zajęciach edukacyjnych.

U4PS: „Komplikacje rodzinne, zobowiązania”.

Na podstawie wypowiedzi uczestników wywiadów można zauważyć, że zewnętrzne czynniki motywujące do kontynuowania edukacji zawodowej są silnie osadzone w realiach rynku pracy i kontekście społeczno-ekonomicznym. Szczególne znaczenie przypisuje się oczekiwaniom pracodawców oraz konieczności dostosowania się do zmieniających się warunków zawodowych. Istotną rolę odgrywa także dostępność wsparcia finansowego, a także potrzeba uzyskania uznania w oczach otoczenia, zarówno w rodzinie, jak i środowisku zawodowym. Motywacja zewnętrzna przybiera zatem różne formy, jednak jej wspólnym mianownikiem jest ukierunkowanie na zwiększenie szans zawodowych i społecznych jednostki.

Jednocześnie respondenci wyraźnie identyfikują szereg zewnętrznych barier, które ograniczają ich możliwości edukacyjne. Wskazują oni na niedostosowanie oferty edukacyjnej do współczesnych potrzeb rynku pracy, brak elastyczności czasowej i przestrzennej, a także wysokie koszty kursów. Problemy te są szczególnie dotkliwe dla osób pracujących zawodowo i mieszkających poza dużymi ośrodkami miejskimi. Wypowiedzi sugerują potrzebę głębokiej modernizacji systemu edukacji zawodowej, zwiększenia jego dostępności i jakości, a także lepszego powiązania z realiami życia codziennego dorosłych uczestników procesu kształcenia.

5. Diagnoza wpływu rodziny na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie

5.1. Wpływ rodziny na decyzje dotyczące dalszej edukacji zawodowej

W ramach wywiadów zapytano respondentów o to, w jaki sposób ich decyzje dotyczące kontynuacji edukacji zawodowej są kształtowane przez rodzinę: partnerów, dzieci, rodziców i inne bliskie osoby. Charakter wpływu rodziny w wielu przypadkach przyjmuje formę wsparcia emocjonalnego i motywacyjnego, ale niekiedy może też zawierać elementy zniechęcające.

Zdecydowana większość uczestników wywiadów podkreśliła wspierającą rolę rodziny w podejmowaniu decyzji o dalszej edukacji. Wsparcie to objawia się zarówno w formie otwartego dopingu, wyrażanego przez rodziców, partnerów czy dzieci, jak i poczucia dumy, jakie członkowie rodziny odczuwają wobec osoby kontynuującej naukę. Takie postawy działają motywująco i pomagają utrzymać zaangażowanie w procesie kształcenia.

U3PB: „Raczej motywująco, zachęcają mnie”.

U1PŁ: „Rodzice mnie wspierają, ale czasem pytają, czy nie lepiej byłoby zająć się czymś konkretnym, a nie ciągle się uczyć”.

U2PŁ: „Mama mnie zawsze dopingowała. Mówiła, że każdy nowy certyfikat to krok do przodu”.

U7PŁ: „W moim przypadku rodzina raczej wspiera mnie w decyzjach dotyczących dalszego kształcenia”.

U1PS: „Rodzina mnie motywuje, zachęca”.

U2PS: „Córeczka będzie ze mnie dumna”.

U3PS: „Moja rodzina stwierdziła, że chociaż chcą mieć jedną osobę wykształconą w rodzinie. Są dumni, że ja jedna z całej rodziny skończę studia. Im się nie chciało, ale wierzą, że mi się uda. Będę bohaterką rodziny. Rodzina jest bardzo wspierająca”.

U6PS: „W moim przypadku rodzina raczej wspiera mnie w decyzjach dotyczących dalszego kształcenia”.

Jednocześnie niektórzy respondenci zauważyli, że wpływ rodziny nie zawsze jest jednoznacznie pozytywny. Pojawiają się także sytuacje, w których członkowie rodziny, kierując się własnymi doświadczeniami lub sceptycyzmem wobec wartości edukacji, mogą podważać sens dalszego uczenia się. Zdarza się jednak, że nawet takie postawy stają się dla respondentów źródłem wewnętrznej motywacji i chęci udowodnienia swojej determinacji.

U9PB: „Wpływ rodziny zależy od tego, w jakim środowisku się otaczamy. Jeśli bliscy mają pozytywne nastawienie do edukacji, mogą nas wspierać i motywować. Ale jeśli

uważają, że wykształcenie nie ma znaczenia, mogą zniechęcać, mówiąc: 'Po co ci to?', 'Ja nie mam matury i świetnie sobie radzę'".

U3PŁ: „Czasem słyszę: 'A po co ci to?', zwłaszcza jeśli kurs jest płatny”.

U10PB: „Czasem nawet demotywujące komentarze działają pozytywnie. Pojawia się chęć, by udowodnić coś sobie i innym, że jednak damy radę i że to ma sens”.

Pojawiły się również refleksje, w których respondenci podkreślali, że choć rodzina może stanowić inspirację i źródło wsparcia, to ostateczna decyzja o kontynuacji nauki ma charakter indywidualny i wynika z osobistej potrzeby rozwoju.

U1PB: „Rodzina jest czynnikiem motywującym, choć decyzja o edukacji jest często indywidualna. Członkowie rodziny mogą inspirować i wspierać, ale ostateczna decyzja leży po stronie osoby uczącej się”.

Wypowiedzi uczestników potwierdzają, że rodzina odgrywa ważną, choć zróżnicowaną rolę w decyzjach edukacyjnych osób dorosłych. Może być zarówno źródłem wsparcia i inspiracji. W niektórych przypadkach jest też czynnikiem wywołującym wątpliwości. Niezależnie od tego, wielu respondentów podkreślało, że kluczowa jest wewnętrzna motywacja i osobiste przekonanie o wartości kształcenia.

5.2. Formy wsparcia kontynuacji edukacji zawodowej ze strony rodziny

Respondenci zostali zapytani o konkretne formy wsparcia, jakiego doświadczają ze strony rodziny w kontekście kontynuowania edukacji zawodowej. Odpowiedzi obejmowały zarówno pomoc finansową, jak i emocjonalną oraz organizacyjną. Jednocześnie dostrzegalne są różnice w intensywności i dostępności takiego wsparcia. Część badanych mogła na nie liczyć w pełnym zakresie, inni natomiast sygnalizowali ograniczoną pomoc lub jej brak.

Najczęściej wskazywaną formą wsparcia ze strony rodziny była pomoc finansowa. Wypowiedzi respondentów jednoznacznie wskazują, że bez wsparcia materialnego ze strony bliskich, podjęcie lub kontynuacja edukacji byłaby utrudniona lub wręcz niemożliwa. Pomoc ta pochodziła zarówno od rodziców, jak i partnerów życiowych.

U1PB: „Rodzina wspiera mnie w sposób finansowy”.

U7PB: „Wsparcie finansowe ze strony rodziców”.

U1PŁ: „Rodzice wspierają mnie finansowo”.

U2PŁ: „Rodzice wspierają mnie w sposób finansowy”.

U3PS: „Rodzice wpierają mnie dobrym słowem i finansowo. Rodzice wyciągają do mnie rękę, żeby pomóc mi studiować zaocznie”.

U5PS: „Mam wsparcie finansowe”.

Istotnym elementem wsparcia okazała się również pomoc emocjonalna, polegająca na wyrażaniu zrozumienia, motywowaniu, a także dodawaniu otuchy w trudnych momentach. Tego typu wsparcie pełniło funkcję stabilizującą i budującą poczucie sprawczości u osób uczących się.

U3PB: „Ważna jest motywacja emocjonalna, zachęcanie i wyrozumiałość”.

U5PŁ: „Motywują mnie i wspierają psychicznie. Dzięki nim idę do przodu”.

Z kolei trzecim obszarem wskazywanego wsparcia była pomoc organizacyjna. W szczególności obejmowało ono przejmowanie obowiązków domowych na czas uczestnictwa w zajęciach lub przygotowania do nauki. Respondenci podkreślali znaczenie takiego odciążenia, które w praktyce przekłada się na możliwość pogodzenia życia rodzinnego z edukacją.

U6PB: „Generalnie chyba większość osób partnerzy odciążają w obowiązkach domowych podczas zajęć. Tak powinno być”.

U4PŁ: „Przejmują moje obowiązki domowe”.

U2PS: „Rodzina odciąża mnie z obowiązków”.

U4PS: „Rodzina robi to, czego my w danym momencie nie jesteśmy w stanie zrobić, bo jesteśmy na zajęciach”.

W niektórych wypowiedziach pojawiły się również odmienne doświadczenia. Część osób wskazywała, że wsparcie rodziny nie jest oczywiste lub jest ograniczone. Jedna z respondentek wspomniała o trudnym do pogodzenia napięciu między potrzebami własnymi a oczekiwaniami dzieci, co pokazuje, że relacje rodzinne bywają również źródłem dodatkowych obciążeń.

U10PB: „Rodzina mnie wspiera w kontynuacji edukacji zawodowej”.

U11PB: „W moim przypadku wsparcie rodziny jest obecne, ale czasem pojawia się też poczucie rywalizacji z dziećmi. Trzeba dzielić uwagę i czas między naukę a obowiązki domowe”.

U3PŁ: „Bardzo różnie, w wielu przypadkach można liczyć tylko na siebie”.

Wypowiedzi wskazują na ważną rolę rodziny w procesie edukacji zawodowej osób dorosłych. Obok wyraźnie pozytywnego wpływu wsparcia materialnego, emocjonalnego i organizacyjnego, widoczne są także indywidualne zmagania z brakiem pełnego zrozumienia lub z koniecznością samodzielnego godzenia wielu ról. Ostateczny bilans wskazuje jednak na to, że dla znacznej części respondentów rodzina pełni istotną rolę sprzyjającą podtrzymywaniu edukacyjnej aktywności.

5.3. Bariery utrudniające kontynuację edukacji zawodowej związane z rodziną

W ramach wywiadów respondenci zostali zapytani również o to, czy doświadczają presji ze strony rodziny w kontekście konieczności godzenia obowiązków domowych

z edukacją zawodową. Jak wynika z otrzymanych wypowiedzi, wiele osób dostrzega trudności w pogodzeniu życia rodzinnego z nauką, chociaż większość z nich stara się aktywnie poszukiwać sposobów ich rozwiązywania. Wypowiedzi te przedstawiają szerokie spektrum doświadczeń. Mają zakres od łagodnej presji emocjonalnej, przez konflikty wynikające z braku zrozumienia, aż po strategię skutecznego godzenia różnych ról życiowych.

Wielu respondentów wskazuje, że organizacja czasu oraz umiejętność planowania i ustalania priorytetów są kluczowe w radzeniu sobie z napięciem między obowiązkami rodzinnymi a edukacją. W tym ujęciu presja nie jest postrzegana jako czynnik blokujący, lecz raczej jako wyzwanie, które można przezwyciężyć dzięki odpowiedniemu zarządzaniu sobą i wsparciu otoczenia.

U1PB: „Rozwiązaniem jest dobra organizacja i elastyczność w realizacji obowiązków domowych”.

U2PB: „Staram się unikać konfliktów. Trzymam się wcześniejszych ustaleń”.

U9PB: „To kwestia organizacji. Trzeba nauczyć się dzielić obowiązki, planować i ustalać priorytety, bo wszystkiego naraz nie da się zrobić”.

U3PS: „Ważna jest szczerza rozmowa i nasza determinacja. Musimy być bardzo zdeterminowani do nauki, żeby to się udało”.

Jednocześnie część badanych wyraźnie zaznacza, że presja ze strony rodziny jest realna i może prowadzić do konfliktów lub obniżenia motywacji do nauki. Wskazują oni na sytuacje, w których bliscy oczekują, że obowiązki domowe będą zawsze na pierwszym miejscu. Edukacja zaś, nawet jeśli jest ważna, zostaje zepchnięta na dalszy plan. Zdarza się również, że komentarze partnera/partnerki lub dzieci, pomimo że wypowiedziane półżartem, są odbierane jako dodatkowe obciążenie psychiczne.

U11PB: „Rodzina czasem wywiera presję. Cóрка potrafi zażartować, że jak się uczę, to koniec z kieszonkowym czy wspólnym oglądaniem telewizji. Z drugiej strony, to także motywuje, bo mogę pokazać dzieciom, że niezależnie od wieku można się rozwijać i mieć nad tym kontrolę”.

U14PB: „Presja bywa trudna, zwłaszcza gdy bliscy oczekują, że obowiązki domowe będą zawsze na pierwszym miejscu. Pamiętam sytuację, gdy przygotowywałam się do pięciu egzaminów w tydzień, a partner zarzucał mi, że nie posprzątałam. Trzeba było to wyjaśnić i wspólnie ustalić podział obowiązków”.

U2PS: „W domu narzekają, że coś jest niezrobione”.

U6PS: „Studia, szkolenia wymagają dużego poświęcenia i podporządkowania im życia. Trzeba liczyć się z tym, że to wysiłek porównywalny z pełnoetatową pracą”.

Część respondentów deklaruje natomiast brak jednoznacznej presji ze strony rodziny. W takich przypadkach napięcia wynikają raczej z poczucia odpowiedzialności lub oczekiwań dotyczących sukcesu edukacyjnego. Z kolei niektórzy zauważają, że

nawet demotywujące komentarze potrafią działać mobilizująco, wzmacniając determinację do osiągnięcia celu.

U4PB: „Nie, chyba nie ma presji. Może tylko taka, że powinno być wszystko zaliczone. Takie są oczekiwania”.

U6PŁ: „Presja rodzinna może działać demotywująco, szczególnie jeśli słyszy się, że nie ma sensu się uczyć. Ale jeśli mamy wsparcie i wierzymy w siebie, to takie komentarze nie zniechęcają”.

U10PB: „Czasem nawet demotywujące komentarze działają pozytywnie. Pojawia się chęć, by udowodnić coś sobie i innym, że jednak damy radę i że to ma sens”.

Niektórzy respondenci, choć nie deklarują bezpośredniej presji, wskazują na trudności wynikające z próby łączenia życia rodzinnego i edukacji. Dotyczy to szczególnie sytuacji opieki nad dziećmi lub prowadzenia gospodarstwa domowego.

U3PB: „Czasami tak. Szczególnie w kontekście poświęcenia czasu rodzinie na rzecz nauki”.

U3PŁ: „Moja partnerka motywuje mnie do rozwoju, ale czasem trudno to pogodzić z obowiązkami domowymi”.

U4PŁ: „Mam małe dziecko, więc żonglowanie nauką i domem to spore wyzwanie, ale staram się”.

Analiza wypowiedzi respondentów pokazuje, że presja ze strony rodziny w kontekście edukacji zawodowej osób dorosłych nie jest zjawiskiem jednoznacznym. Ma ona zarówno wymiar pragmatyczny, jak i emocjonalny. W odpowiedzi na te wyzwania uczestnicy wywiadów deklarują wysiłki w zakresie organizacji życia codziennego, a także aktywne poszukiwanie kompromisów z domownikami. Jednocześnie doświadczenia te potwierdzają, że sukces w edukacji dorosłych wymaga nie tylko motywacji wewnętrznej, ale również zewnętrznego wsparcia i zrozumienia dla potrzeb osoby uczącej się.

6. Diagnoza wpływu środowiska pracy na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie

6.1. Wpływ miejsca pracy na zainteresowanie dalszą edukacją zawodową

Respondenci zostali zapytani o wpływ obecnych i poprzednich miejsc pracy na ich zainteresowanie dalszą edukacją zawodową. Wypowiedzi obejmują zakres od pozytywnego wsparcia i aktywnej promocji rozwoju przez pracodawców, aż po przypadki otwartego lekceważenia lub nawet utrudniania podejmowania edukacji. Analiza wskazuje, że środowisko pracy może być zarówno stymulatorem, jak i barierą dla rozwoju zawodowego dorosłych.

Część badanych wskazała jednoznacznie pozytywny wpływ obecnego miejsca pracy na ich zaangażowanie w rozwój edukacyjny. W tych przypadkach pracodawcy nie tylko umożliwiają korzystanie z dofinansowań i elastycznych rozwiązań organizacyjnych, ale także aktywnie wspierają swoich pracowników poprzez zachętę i uznanie dla ich aspiracji edukacyjnych. W środowiskach tych edukacja postrzegana jest jako wartość dodana, zgodna z potrzebami organizacji.

U1PB: „W aktualnym miejscu pracy są dostępne dofinansowania, pracodawca wspiera rozwój”.

U9PB: „Mam pozytywne doświadczenia. Moja firma promuje rozwój, korzysta z narzędzi, które poznaję na studiach, i wspiera moją edukację. Pracodawca dopytuje o terminy sesji, wspiera w planowaniu. To mnie dodatkowo motywuje”.

U3PS: „Mnie z kolei bardzo zachęcają w pracy do rozwoju. Szef chętnie dofinansowuje szkolenia i studia podyplomowe. U mnie mówią, żebyś tylko chciała, to dofinansujemy, opłacimy”.

Z drugiej strony, wielu respondentów podkreśliło, że ich wcześniejsze miejsca pracy (a czasem również obecne) nie sprzyjały rozwojowi edukacyjnemu. Wskazywali oni na brak jakiegokolwiek oferty szkoleniowej, niechętnie nastawienie przełożonych do inicjatyw edukacyjnych pracowników, a nawet aktywne działania uniemożliwiające udział w edukacji (np. niekorzystne układanie grafiku). W niektórych firmach wykształcenie nie było traktowane jako wartość, liczyły się wyłącznie praktyczne umiejętności lub dyspozycyjność.

U3PB: „Teraz mogę się rozwijać. W poprzednich miejscach brak było wsparcia, a czasem wręcz zniechęcano do edukacji”.

U4PB: „U mnie był straszny problem w poprzedniej pracy. Studiowałam zaocznie, a specjalnie układano mi grafik w weekendy. Przełożony bał się o swoją pozycję”.

U14PB: „W moim przypadku wpływ środowiska pracy był negatywny. Gdy poinformowałam pracodawcę, że rozpoczynam studia i będę potrzebować kilku wolnych weekendów, spotkałam się z brakiem zrozumienia. Dla pracodawcy najważniejsza była dyspozycyjność, nie rozwój osobisty”.

U3PŁ: „W poprzedniej pracy nie było żadnych szkoleń. Nawet jak się zgłaszałem, to mówiono, że nie ma budżetu”.

U4PŁ: „W poprzednim miejscu, jak ktoś się zapisał na kurs, to patrzyli krzywo”.

U1PS: „Poprzedni pracodawca przez to, że nic nie oferował skłonił mnie do szukania kolejnej pracy. Miałem zero możliwości rozwoju. Motywacja negatywna. Teraz jestem w innym miejscu”.

Niektórzy respondenci podkreślają, że edukacja zawodowa w ich branży nie ma realnego przełożenia na codzienne obowiązki. W takich przypadkach nie tylko nie jest premiowana, ale również nie wydaje się potrzebna z punktu widzenia pracodawcy. W rezultacie nawet gdy pracownik ma motywację do nauki, środowisko pracy może jej nie wspierać lub uznawać za zbędne.

U6PŁ: „Z perspektywy wielu pracodawców studia nie mają znaczenia. Liczy się to, żebyśmy byli obecni i wykonywali pracę. Edukacja zawodowa schodzi na dalszy plan”.

U10PB: „W moich dotychczasowych miejscach pracy wykształcenie nie miało znaczenia. Liczyły się umiejętności praktyczne: zdolności manualne, zaradność, doświadczenie. Praca nigdy nie motywowała mnie do dalszej edukacji, bo po prostu nie była z nią powiązana”.

U6PS: „Wpływ pracy na edukację zależy od branży. Jeśli miejsce pracy jest kreatywne, wiedza zdobyta podczas studiów może być przydatna. Ale jeśli pracujemy np. na produkcji, to edukacja często nie ma żadnego znaczenia dla codziennych obowiązków i nie jest doceniana”.

Część respondentów zwróciła uwagę na bardziej ambiwalentne doświadczenia. Niektóre firmy oferowały wprawdzie szkolenia, ale nie zawsze były one wartościowe lub dostosowane do realnych potrzeb zawodowych. W takich przypadkach wsparcie edukacyjne miało charakter formalny i nie przekładało się bezpośrednio na realny rozwój kompetencji.

U1PŁ: „Obecny pracodawca oferuje szkolenia, ale głównie takie wewnętrzne. Nie zawsze są one wartościowe”.

U2PS: „My mamy w pracy szkolenia, choć nie zawsze przydatne”.

U5PŁ: „Neutralnie, ani tak, ani nie”.

U2PB: „Tak naprawdę wiele zależy od nas”.

Wypowiedzi te pokazują, że środowisko pracy może pełnić funkcję zarówno akceleratora, jak i hamulca w procesie uczenia się przez całe życie. Wsparcie pracodawcy, zarówno finansowe, organizacyjne, czy też symboliczne, odgrywa istotną rolę w decyzjach edukacyjnych dorosłych. Tam, gdzie go brakuje, motywacja do kształcenia się opiera się niemal wyłącznie na zasobach wewnętrznych pracownika. Respondenci wskazują, że najbardziej efektywny wpływ na edukację ma

środowisko pracy, które nie tylko umożliwia rozwój, ale też realnie docenia kompetencje zdobywane poza firmą.

6.2. Formy wsparcia ze strony przedsiębiorstw w zakresie edukacji zawodowej pracowników

Respondenci zostali zapytani o to, czy ich pracodawcy zachęcają do uczestnictwa w kursach i szkoleniach zawodowych oraz czy oferują w tym zakresie realne wsparcie. W ramach wypowiedzi badanych przedstawione zostały przypadki firm systemowo wspierających rozwój pracowników, jak również przedsiębiorstwa, w których inicjatywa edukacyjna jest nagradzana, aż po organizacje, w których dostęp do szkoleń jest ograniczony lub całkowicie nieobecny.

Część badanych wskazała, że w ich miejscach pracy system szkoleń działa bardzo sprawnie i jest elementem polityki personalnej firmy. W takich przypadkach pracodawcy aktywnie zachęcają do rozwoju, oferując szeroką gamę kursów, często z dofinansowaniem, a niekiedy nawet z obowiązkiem uczestnictwa. Inicjatywa pracownika jest doceniana, a udział w szkoleniach jest premiowany lub wręcz oczekiwany.

U1PB: „Tak, dostępne są kursy językowe, szkolenia psychologiczne, diety, a także kursy zawodowe”.

U12PB: „Tak, ostatnio zostałem skierowany na szkolenie z Google Analytics. Pracodawca regularnie proponuje udział w kursach”.

U13PB: „W mojej firmie funkcjonuje cały plan szkoleniowy. Pracodawca nie tylko zachęca, ale wręcz rozlicza z uczestnictwa w szkoleniach”.

U2PŁ: „W obecnej pracy szef sam zachęca do szkoleń. Mamy nawet dofinansowania”.

U4PŁ: „Teraz dofinansowali mi studia podyplomowe”.

U1PS: „Tak, będę starać się o dofinansowanie studiów MBA”.

U3PS: „Tak, cały czas się rozwijam i mi to dofinansowują. U nas jeśli są chęci pracownika, to pracodawca bardzo to docenia. Lubi inicjatywę”.

Niektórzy respondenci zwracali jednak uwagę na nierówności w dostępie do szkoleń w szczególności pomiędzy różnymi grupami pracowników. Problem ten dotyczył głównie pracowników operacyjnych, którzy według relacji jednego z uczestników, bywają pomijani w systemie rozwoju, mimo że ich praca ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania organizacji.

U3PB: „Niestety, nie wszyscy pracownicy mają równy dostęp (np. pracownicy operacyjni są często pomijani). To trudna sytuacja, bo przecież od pracowników operacyjnych wiele zależy”.

Inną formą polityki szkoleniowej były obowiązkowe szkolenia wdrożeniowe lub regularne kursy wynikające z charakteru pracy. Choć miały one charakter

sformalizowany, stanowiły ważny element rozwoju zawodowego i świadczyły o systemowym podejściu do edukacji pracowników.

U9PB: „Pracowałam w miejscu, gdzie szkolenia były obowiązkowe. Już na początku przechodziło się pięciodniowe, intensywne przeszkolenie po osiem godzin dziennie. Potem były kolejne szkolenia, bo wynikało to z charakteru pracy”.

U2PS: „Tak mamy szkolenia wewnętrzne”.

Z drugiej strony, pojawiły się głosy wskazujące na brak zachęt do rozwoju edukacyjnego lub wręcz jego utrudnianie. W niektórych firmach oczekuje się, że pracownik będzie rozwijał się na własny koszt i własną rękę bez wsparcia, a czasem nawet przy braku zrozumienia ze strony pracodawcy.

U3PŁ: „Oczekują, a nie oferują”.

U4PS: „U mnie jest wręcz przeciwnie. Nawet zniżki pracowniczej nie chcą dać, a co dopiero szkolenie”.

U5PS: „Nie ma kasy na szkolenia, a dyskredytują, że nie masz magistra”.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, postawy pracodawców wobec edukacji zawodowej pracowników są bardzo zróżnicowane. W niektórych miejscach pracy rozwój zawodowy jest traktowany jako wspólna inwestycja zarówno pracownika, jak i organizacji. W innych przypadkach edukacja pozostaje prywatnym przedsięwzięciem, realizowanym mimo braku wsparcia lub wręcz wbrew nastawieniu środowiska pracy. W konsekwencji, o ile dostęp do szkoleń może być źródłem motywacji, jego brak lub ograniczenia jest istotną barierą.

6.3. Bariery ze strony przedsiębiorstw utrudniające edukację zawodową pracowników

Respondenci zostali zapytani także o bariery wynikające ze środowiska pracy, które ograniczają ich możliwości kontynuowania edukacji zawodowej. W wypowiedziach wyraźnie widoczna jest rozbieżność między deklaratywnym poparciem niektórych pracodawców dla rozwoju zawodowego a realiami organizacyjnymi, które często utrudniają, a nawet uniemożliwiają uczestnictwo w szkoleniach czy studiach.

Jedną z najczęściej wskazywanych barier jest brak elastyczności w organizacji pracy. Szczególnie jest to widoczne w zakresie grafiku oraz nieudzielanie urlopów szkoleniowych. Problem ten dotyczy zwłaszcza osób uczących się w systemie zaocznym, gdzie udział w zajęciach wymaga dyspozycyjności w weekendy. Pracownicy podkreślają, że choć w teorii mogą się rozwijać, to w praktyce obowiązki zawodowe kolidują z nauką.

U1PB: „Brak zgody na wolne weekendy lub niemożność dopasowania grafiku”.

U6PB: „Presja wykonania zadań na czas, która ogranicza możliwości nauki. Nawet jeśli mam wolny weekend, a charakter pracy zadaniowy, to i tak muszę wykonać

zadanie. Teoretycznie mogę iść na szkolenia, a praktycznie nie jestem w stanie z niego wiele wynieść, bo robię coś innego”.

Respondenci zauważają również, że w wielu miejscach pracy brakuje systemowego wsparcia dla osób zatrudnionych na niższych stanowiskach, które z racji pełnionych funkcji są pomijane w planowaniu ścieżek rozwojowych. Niedostateczne informowanie pracowników o możliwościach edukacyjnych lub brak przejrzystych zasad finansowania działań rozwojowych wpływa demotywująco i potęguje poczucie wykluczenia.

U8PB: „Niewystarczające wsparcie dla osób z niższych stanowisk”.

U3PŁ: „Brakuje informacji. Nie wiadomo, co można zrobić z poziomu firmy, a co trzeba samemu”.

U5PŁ: „Brak finansowania, brak czasu”.

Ważnym czynnikiem ograniczającym podejmowanie edukacji są także bariery finansowe. Część uczestników wywiadów wskazuje, że pracodawcy nie oferują dofinansowania, a koszty edukacji muszą być pokrywane samodzielnie. Równie często wskazywano na chroniczny brak czasu, spowodowany zarówno wymiarami pracy, jak i życiem rodzinnym.

U6PŁ: „W wielu miejscach pracy po prostu nie ma przestrzeni ani czasu na naukę. Trzeba pracować, a rozwój schodzi na dalszy plan”.

U1PS: „Brak finansów”.

U2PS: „Czasami czuję takie zmęczenie. Pracuję od poniedziałku do piątku, rodzina, a na weekendy nauka. Czasem sił już nie mam”.

U3PS: „Brak finansowania, brak czasu”.

Ograniczeniem są również zbyt długie formy edukacyjne, które trudno pogodzić z intensywnym życiem zawodowym i osobistym. Wskazywano, że rozciągnięte w czasie programy studiów mogą zniechęcać ze względu na wysokie obciążenie psychiczne i organizacyjne. Pojawiały się także doświadczenia odrzucania przez pracodawcę inicjatyw edukacyjnych zgłaszanych przez samych pracowników, co skutkuje ich rezygnacją z dalszych prób rozwoju.

U4PS: „Długie formy edukacyjne, jak teraz moje studia, są obciążające”.

U6PS: „Zdarzyło mi się zgłaszać chęć udziału w szkoleniu, ale pracodawca odrzucił pomysł, tłumacząc się brakiem środków lub możliwości. To skutecznie zniechęca”.

Wypowiedzi respondentów wskazują na istnienie środowiskowych barier, które znacząco ograniczają dostęp do edukacji zawodowej. Brak elastyczności organizacyjnej, niewystarczające wsparcie informacyjne i finansowe, a także napięcie pomiędzy obowiązkami zawodowymi i edukacyjnymi sprawiają, że podejmowanie nauki wymaga od dorosłych dużego zaangażowania i często balansowania na granicy przeciążenia.

7. Diagnoza wpływu systemu edukacji na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie

7.1. Ocena oferty edukacyjnej dla dorosłych dostępnej w regionie

Respondenci w ramach wywiadów zostali poproszeni o ocenę dostępnej w regionie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych. Poprzez ich opinie dostrzegalna jest zarówno ogólna dostępność szkoleń i kursów, jak i liczne ich ograniczenia o charakterze jakościowym, organizacyjnym oraz informacyjnym.

Wśród wielu badanych pojawiło się przekonanie, że regionalny system edukacyjny dla dorosłych jest słabo skoordynowany i nieczytelny. Respondenci narzekali na brak przejrzystości oferty, nieefektywną komunikację dotyczącą dostępnych kursów, a także na nierówny dostęp do dofinansowań i informacji o szkoleniach, które często przekazywane są w sposób nieformalny, „pocztą pantoflową”. Sytuacja ta skutkuje wykluczeniem części osób, które nie mają odpowiednich kontaktów lub wystarczająco dużo czasu na samodzielne poszukiwania.

U1PB: „System jest mało dostępny i nieprzejrzysty”.

U3PB: „Brakuje informacji o ofertach, mimo że mogą być ciekawe. To się jakoś dziwnie wszystko rozchodzi pomiędzy znajomymi. Zawsze dowiaduję się po fakcie. Chętnie bym skorzystała z opcji dofinansowania, ale zawsze nie mam jak. To dobro ograniczone”.

Pojawiła się również krytyka pod adresem jakości oferowanych szkoleń. Uczestnicy wskazywali, że wiele kursów nie odpowiada na realne potrzeby zawodowe dorosłych lub ma charakter zbyt ogólny i powierzchowny. Krytykowano także brak elastyczności. Wiele ofert skierowanych do osób pracujących nie jest dostępnych w dogodnych godzinach, np. w weekendy czy wieczorami.

U4PB: „Istnieje poczucie, że oferta nie odpowiada na realne potrzeby zawodowe”.

U3PŁ: „Brakuje ofert weekendowych i online. Wszystko jest w godzinach pracy”.

U4PŁ: „Fajnie, że są kursy online, ale często są one niskiej jakości. Dużo gadania, mało konkretów”.

Część respondentów zauważyła, że choć oferta edukacyjna jest formalnie szeroka, to w praktyce bardziej zaawansowane lub specjalistyczne szkolenia są dostępne przede wszystkim poza regionem, na przykład w dużych miastach lub w formie szkoleń zagranicznych. Wskazuje to na pewne ograniczenia regionalne, które nie zostały jeszcze skutecznie zniwelowane przez rozwój edukacji zdalnej.

U15PB: „Szkolenia dostępne są także lokalnie, ale często realizowane przez firmy spoza regionu. W praktyce więc można z nich korzystać, ale lokalna oferta bywa mniej rozwinięta niż w innych częściach kraju”.

U7PŁ: „Oferta edukacyjna dla dorosłych w regionie jest bardzo szeroka. Obejmuje studia, kursy, szkolenia, zarówno obowiązkowe, jak BHP, jak i specjalistyczne. Jednak

czasem pojawia się wrażenie, że aby zdobyć bardziej zaawansowaną wiedzę, trzeba wyjechać do większego miasta lub skorzystać z zagranicznych, np. anglojęzycznych szkoleń”.

U4PS: „Żeby znaleźć coś porządnego, to trzeba wyjechać”.

Pojawiły się też głosy wskazujące na brak doradztwa edukacyjno-zawodowego, które pomogłoby lepiej dopasować ofertę do realnych potrzeb rynku i indywidualnych celów uczestników. Respondenci często nie wiedzieli, które szkolenia mają realną wartość w kontekście ich kariery zawodowej, co ograniczało ich aktywność edukacyjną.

U2PŁ: „Brakuje mi doradztwa. Nie wiem, jakie kursy warto robić, żeby zwiększyć szanse na pracę”.

U3PS: „W moim przypadku nie było dostępnej oferty. Musiałam szukać substytutu, czegoś pokrewnego”.

Pomimo wielu krytycznych uwag, niektórzy badani przyznają, że regionalna oferta edukacyjna spełnia ich potrzeby, choć głosy te są w wyraźnej mniejszości. Pozostali wskazują, że możliwości rozwoju są dostępne głównie dla osób bardziej zdeterminowanych i posiadających czas oraz środki na dojazdy lub samodzielne poszukiwania.

U1PS: „Tak spełnia”.

U2PS: „Ciężko powiedzieć, bo raczej trzeba jeździć jak się chce coś lepszego osiągnąć”.

Wnioski płynące z analizy wypowiedzi wskazują na znaczny dysonans pomiędzy formalnie dostępną ofertą edukacyjną a jej faktyczną użytecznością i dostępnością dla dorosłych mieszkańców regionu. Wymaga to pogłębionej refleksji nad systemowym wsparciem dorosłych uczących się. Powinna dotyczyć ona zarówno poprawy jakości i dostępności szkoleń, jak i efektywnej komunikacji oraz doradztwa zawodowego.

7.2. Formy edukacji zawodowej i kształcenia się przez całe życie w percepcji dorosłych

Respondenci zostali zapytani o to, które formy edukacji zawodowej są dla nich szczególnie atrakcyjne lub odwrotnie, czyli postrzegane jako nieprzystające do ich potrzeb i demotywujące. W odpowiedziach ujawnił się wyraźny preferowany model kształcenia: krótki, praktyczny, dostosowany do realiów rynku pracy, zakończony certyfikatem, a przy tym możliwie elastyczny organizacyjnie.

Dla wielu uczestników wywiadów najbardziej atrakcyjne są krótkoterminowe formy nauki, które dają wymierne efekty, np. nabycie konkretnej umiejętności lub uzyskanie formalnego zaświadczenia czy mikropoświadczenia. Tego rodzaju edukacja wpisuje się w realia życia dorosłych osób, które łączą pracę zawodową

z obowiązkami rodzinnymi, ponieważ pozwala na szybkie wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce.

U2PB: „Dla wielu dorosłych uczestników edukacji zawodowej szczególnie atrakcyjne są krótkie, praktyczne formy nauki, które można łatwo pogodzić z obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi. Atrakcyjne są kursy zakończone certyfikatem lub zaświadczeniem, które potwierdzają zdobyte kwalifikacje i mogą być przedstawione pracodawcy czy dołączone do CV”.

U3PB: „Atrakcyjne: krótkie kursy praktyczne (np. Excel, zakładanie działalności), kursy z certyfikatem, szkolenia zawodowe z konkretnym zastosowaniem”.

U6PB: „Ciekawe mogą być krótkie formy z mikropoświadczeniami, certyfikatami”.

U2PS: „Krótkie szkolenia wydają się atrakcyjne, nastawione na jakiś konkretny temat. Studia są długą formą, a krótkie szkolenia praktyczne mogłyby być przydatne”.

Istotne znaczenie przypisywano też aspektowi praktyczności oraz aktualności treści kursów. Uczestnicy wyraźnie odrzucają długie, teoretyczne i przestarzałe programy nauczania, które ich zdaniem są oderwane od rzeczywistych potrzeb zawodowych. Dorośli uczący się podkreślają, że chcą zdobywać konkretne umiejętności, które da się natychmiast wykorzystać w pracy lub codziennym życiu, a nie „uczyć się dla zaliczenia”.

U1PB: „Nieatrakcyjne są długie, teoretyczne formy edukacji oderwane od realiów pracy. Niestety takich jest wiele przedmiotów na studiach”.

U7PB: „Mało atrakcyjne są długie, teoretyczne formy kształcenia, zwłaszcza te, które nie odpowiadają współczesnym realiom rynku pracy. Programy przeładowane przestarzałą wiedzą, bez możliwości praktycznego zastosowania, zniechęcają wiele osób. Uczestnicy często odczuwają, że uczą się dla samego zaliczenia, a nie po to, aby zdobyć realne umiejętności. Zajęcia organizowane w formie wieloletnich studiów, gdzie dominują wykłady teoretyczne oderwane od praktyki, są postrzegane jako nieefektywne i niedostosowane do potrzeb dorosłych osób aktywnych zawodowo”.

U2PŁ: „Brak praktyki”.

U3PŁ: „Wszystko jest powierzchowne, albo przestarzałe”.

Część wypowiedzi wskazywała na znaczenie interakcji z innymi uczestnikami kursu i możliwości obserwowania praktycznych działań jako kluczowego elementu skutecznego uczenia się. Szkolenia grupowe i stacjonarne są często postrzegane jako bardziej efektywne niż formy zdalne, zwłaszcza jeśli dotyczą obszarów wymagających umiejętności manualnych lub interpersonalnych.

U9PB: „Szkolenia w grupie mają dodatkową wartość. Możemy wymieniać się doświadczeniami, poznawać różne sposoby rozwiązywania problemów i inspirować się nawzajem, także w kontekście zawodowym”.

U13PB: „W przypadku kursów praktycznych, jak np. z fryzjerstwa czy robienia paznokci, kontakt bezpośredni jest zdecydowanie lepszy. Wymaga większego zaangażowania, ale też daje więcej. Możemy obserwować, ćwiczyć i uzyskać natychmiastową informację zwrotną”.

U16PB: „Obserwując innych uczestników szkoleń praktycznych, np. przy wspólnym wykonywaniu tortów, uczę się także na ich błędach. To wiedza, której nie uzyskałabym w szkoleniu online”.

Jednocześnie część badanych wskazywała, że nauka zdalna może być atrakcyjna ze względu na elastyczność i możliwość łączenia jej z innymi obowiązkami. Zajęcia online pozwalają zaoszczędzić czas i dostosować naukę do własnego rytmu życia, choć ich skuteczność zależy w dużej mierze od tematyki szkolenia i poziomu zaangażowania uczestników.

U14PB: „Edukacja zdalna jest dla mnie atrakcyjna, bo daje swobodę. Mogę słuchać wykładów z łóżka albo podczas innych zajęć domowych. To wygodna forma nauki”.

U7PŁ: „Szkolenia zdalne są wygodne, zwłaszcza po pracy. Nie trzeba dojeżdżać, co oszczędza czas i energię. Ale przy kursach, które naprawdę nas interesują, bardziej wartościowe wydają się zajęcia stacjonarne. Lepiej przyswajamy wiedzę, mając kontakt z prowadzącym”.

W wypowiedziach pojawiły się też postulaty aktualizacji tematyki szkoleń i dostosowania ich do współczesnych realiów technologicznych. Respondenci wyrażali zainteresowanie takimi zagadnieniami, jak wykorzystanie sztucznej inteligencji, nowoczesne narzędzia cyfrowe czy aktualne kompetencje techniczne, których brakowało im w tradycyjnych ofertach edukacyjnych.

U5PB: „Ważny aspekt mógłby dotyczyć wykorzystania sztucznej inteligencji. Każdy wie co to jest, ale źle tego używa. Fajnie byłoby wiedzieć jak z nią pracować”.

U1PŁ: „Czasem mam wrażenie, że programy są zrobione pod kogoś starszego. Nie są dynamiczne ani nowoczesne”.

Część badanych wskazała także na konkretne formy edukacji, które postrzegają jako wartościowe i przydatne, np. studia podyplomowe, szkolenia branżowe czy kursy oparte na rzeczywistych przykładach.

U1PS: „Szkolenia z praktykami, studia podyplomowe też są atrakcyjne”.

U3PS: „Szkolenia oparte na przykładach z życia, a nie tylko sucha teoria”.

U4PS: „Szkolenia branżowe”.

U5PS: „Studia podyplomowe, żeby osiągnąć wyższe stanowisko”.

Analiza wypowiedzi wskazuje, że osoby dorosłe preferują edukację, która jest celowa i zorientowana na efekt. Krytykują oni przede wszystkim przestarzałe i ukierunkowane na teorię formy kształcenia. Zdecydowanie doceniają, kiedy w trakcie kształcenia stosowane są nowoczesne, elastyczne i praktyczne rozwiązania.

Wybór formy kształcenia jest często podyktowany możliwością bezpośredniego zastosowania wiedzy, a także ograniczeniami czasowymi i organizacyjnymi związanymi z życiem zawodowym i prywatnym.

7.3. Propozycje zmian w systemie edukacji zwiększających zainteresowanie dalszym kształceniem zawodowym i uczeniem się przez całe życie

Respondenci zostali zapytani o to, jakie zmiany w systemie edukacji mogłyby zwiększyć ich zainteresowanie dalszym kształceniem zawodowym i uczeniem się przez całe życie. Wypowiedzi ich zdecydowanie wskazują na konieczność głębokich reform, zarówno w zakresie treści programowych, jak i organizacji procesu dydaktycznego. Uczestnicy wywiadów podkreślają potrzebę odejścia od przestarzałych, teoretycznych treści na rzecz nauczania praktycznego, dynamicznego i dostosowanego do realiów współczesnego rynku pracy.

Jednym z najczęściej powtarzających się postulatów jest większy nacisk na praktyczny wymiar edukacji, w tym uczenie konkretnych umiejętności przydatnych zawodowo. Respondenci krytycznie odnoszą się do nadmiaru teorii i treści nieprzystających do aktualnych realiów, postulując eliminację archaicznych zagadnień na rzecz rozwijania aktualnych kompetencji.

U1PB: „Aby zwiększyć zainteresowanie edukacją zawodową wśród dorosłych, system edukacji powinien ulec istotnym zmianom, zarówno w formie, jak i w treści. Przede wszystkim oczekuję większego nacisku na praktyczne aspekty kształcenia. Uważam, że uczestnicy szkoleń i kursów chcą zdobywać umiejętności, które rzeczywiście wykorzystają w pracy. Stąd potrzeba ograniczenia teorii na rzecz symulacji, pracy projektowej czy kontaktu z realnym środowiskiem zawodowym”.

U2PB: „Ważne też, żeby wyeliminować archaiczne treści. Czasem mam wrażenie, że programy studiów układane są pod wykładowców, a nie pod potrzeby wymagań rynku pracy. Programy są stare”.

U9PB: „Wiele przedmiotów na studiach jest nieprzydatnych. Brakuje elastyczności w doborze treści kształcenia i dostosowania ich do poziomu doświadczenia studentów, np. osoby pracujące od pierwszego roku nie potrzebują zajęć o podstawach rynku pracy dopiero na trzecim roku”.

U7PŁ: „Programy nauczania powinny skupiać się bardziej na teraźniejszości i przyszłości niż na odległej przeszłości. Uczymy się rzeczy, które nie są już przydatne, a pomijamy te, które młodym ludziom naprawdę są potrzebne”.

Kolejny ważny wątek to potrzeba większej elastyczności w doborze treści i form kształcenia. Badani wskazują, że krótkie formy edukacyjne zakończone certyfikatem, dostępne online i umożliwiające szybkie zdobycie kwalifikacji, mogą być bardziej skuteczne i dostępne dla osób aktywnych zawodowo. Równie istotne jest

umożliwienie lepszego wyboru treści i dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb oraz ścieżki zawodowej.

U4PB: „Myślę o tych krótkich formach edukacyjnych. Krótkie kursy potwierdzane oficjalnymi dokumentami, które można łatwo zdobyć, np. online, są coraz bardziej pożądane”.

U15PB: „Dobrze byłoby wprowadzić możliwość większego wyboru, elastycznego dobierania przedmiotów. Mniejsze, certyfikowane moduły tematyczne mogłyby zastąpić część klasycznych kursów”.

U3PŁ: „Byłoby super, gdyby więcej kursów kończyło się certyfikatem, który coś znaczy na rynku pracy”.

W wypowiedziach pojawiają się także postulaty dotyczące większego zaangażowania praktyków z rynku pracy w proces dydaktyczny, zwłaszcza na uczelniach. Zmiana profilu kadry nauczającej oraz zwiększenie udziału osób aktywnych zawodowo może, zdaniem uczestników, wpłynąć na większą użyteczność i aktualność przekazywanej wiedzy.

U3PB: „Programy powinny być opracowywane z udziałem praktyków i osób mających doświadczenie w pracy w konkretnych branżach, a nie wyłącznie przez teoretyków”.

U16PB: „Przydałoby się więcej spotkań z praktykami, osobami pracującymi w branży, którzy mogliby pokazać, jak naprawdę wygląda praca z nowoczesnymi narzędziami”.

U1PB: „Plany programów studiów są często układane przez osoby, które od dawna nie mają kontaktu z realiami rynku pracy. (...) Uczelnie powinny współpracować z praktykami, osobami aktywnymi zawodowo, które wiedzą, czego rzeczywiście oczekuje się dziś od absolwenta”.

Respondenci zwracają również uwagę na zbyt wolne tempo adaptacji systemu edukacyjnego do zmian technologicznych i społecznych. Wskazują, że szkoły wyższe i instytucje szkoleniowe nie nadążają za dynamicznie zmieniającym się rynkiem pracy, w tym m.in. rozwojem sztucznej inteligencji czy zapotrzebowaniem na umiejętność pracy z danymi.

U8PB: „Edukacja powinna być dynamiczna, reagować na zmiany i nadążać za tempem, w jakim rozwija się świat biznesu”.

U3PS: „Szkolenia dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji. My teraz przechodzimy na Microsoft i mamy tylko szkolenia jak to wykorzystać w pracy. Nie idziemy dalej, a można by było wiedzieć więcej”.

U6PS: „System edukacji powinien szybciej reagować na zmiany technologiczne i społeczne. Programy nauczania często nie nadążają za rzeczywistością, a uczelnie zbyt słabo współpracują z biznesem”.

W niektórych wypowiedziach pojawiają się także postulaty dotyczące lepszej dostępności i finansowania kształcenia, zarówno w sensie geograficznym, jak

i ekonomicznym. Uczestnicy podkreślają, że wysokie koszty oraz ograniczona oferta lokalna bywają istotną barierą dla osób zainteresowanych podnoszeniem kompetencji.

U4PŁ: „Dużo mówi się o edukacji dorosłych, ale jak szukałem czegoś w swojej branży, to albo drogie, albo niedostępne lokalnie”.

U5PB: „Może jeszcze trzeba zastanowić się jak zwiększyć możliwości zdobycia dofinansowania”.

U6PŁ: „Większy nacisk powinien być kładziony na sektor prywatny i elastyczność oferty. Publiczne instytucje edukacyjne często są zbyt powolne i przestarzałe w swoich działaniach”.

W opinii uczestników wywiadów system edukacji nie dostosowuje się wystarczająco do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Wskazują oni potrzebę zdecydowanych zmian w kierunku większej elastyczności, praktyczności i współpracy z sektorem prywatnym. W ich wypowiedziach zdecydowanie wybrzmiewa rekomendacja kształcenia „szytego na miarę”. Powinno ono być zgodne z realnymi potrzebami, zorientowanego na teraźniejszość i przyszłość.

8. Poziom zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

8.1. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

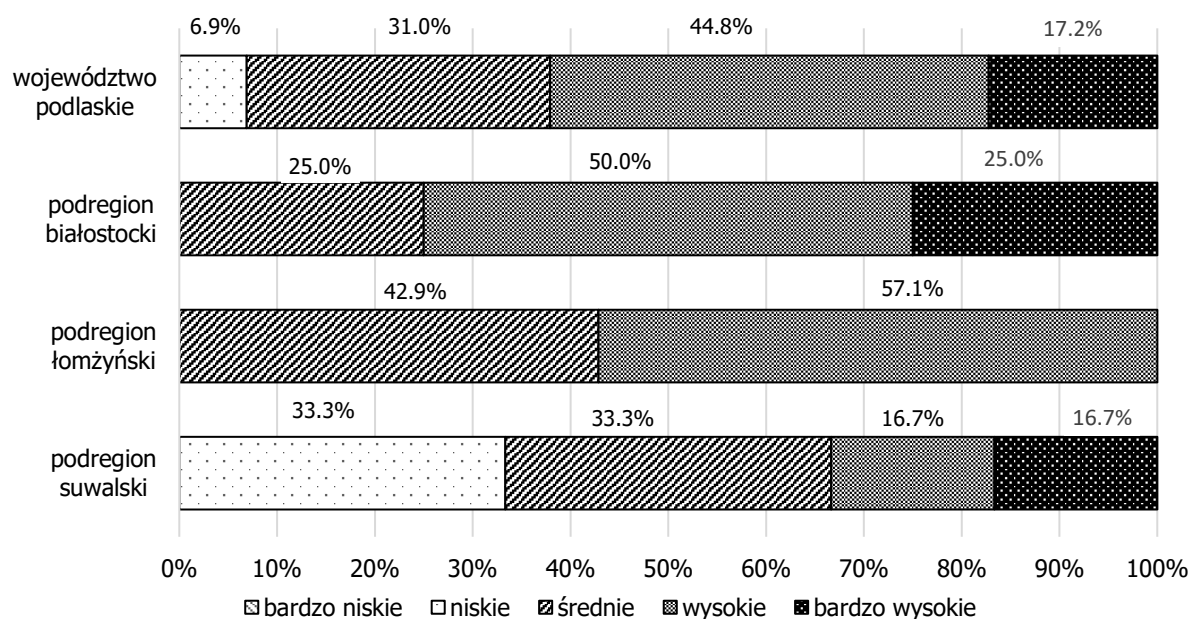
W ramach zogniskowanych wywiadów grupowych respondenci zostali poproszeni o określenie poziomu swojego zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie. Ich odpowiedzi pozwalają rozpoznać zróżnicowane postawy dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wobec dalszego rozwoju edukacyjnego.

W skali całego województwa przeważają osoby deklarujące wysoki poziom zainteresowania edukacją (44,8%). Kolejne 17,2% badanych wskazało poziom bardzo wysoki, co łącznie daje ponad 60% osób wykazujących silną motywację do rozwoju. Poziom średni zadeklarowało 31% respondentów. Zaledwie 6,9% wskazało poziom niski, natomiast nikt nie wybrał odpowiedzi „bardzo niskie”. Taki rozkład sugeruje generalnie pozytywne nastawienie do idei uczenia się przez całe życie.

W podregionie białostockim zainteresowanie edukacją prezentuje się wyjątkowo korzystnie. Aż 50% badanych określiło je jako wysokie, a kolejne 25% – jako bardzo wysokie. Poziom średni wskazało 25% respondentów. W tej grupie nie odnotowano żadnych niskich czy bardzo niskich ocen. Może to świadczyć o szeroko rozpowszechnionej w tym podregionie potrzebie rozwoju zawodowego.

Podregion łomżyński również wyróżnia się pozytywnymi deklaracjami. Najwięcej respondentów (57,1%) wskazało poziom wysoki, a 42,9% – średni. Brak wskazań poziomu bardzo wysokiego może sugerować bardziej powściągliwe, ale wciąż pozytywne podejście do edukacji. Żaden z badanych nie zadeklarował poziomu niskiego ani bardzo niskiego.

Inaczej prezentuje się sytuacja w podregionie suwalskim. W tej grupie rozkład odpowiedzi jest bardziej rozproszony. Poziom średni i niski wskazało po 33,3% respondentów. Tylko 16,7% uczestników zadeklarowało poziom wysoki, a kolejne 16,7% – bardzo wysoki. Brak wskazań poziomu bardzo niskiego jest pozytywnym sygnałem, jednak ogólny obraz może sugerować umiarkowane zainteresowanie edukacją w tej części regionu. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 2.



Rysunek 2. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wg podregionów

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [województwo podlaskie – N=29, podregion białostocki – N=16, podregion łomżyński – N=7, podregion suwalski – N=6].

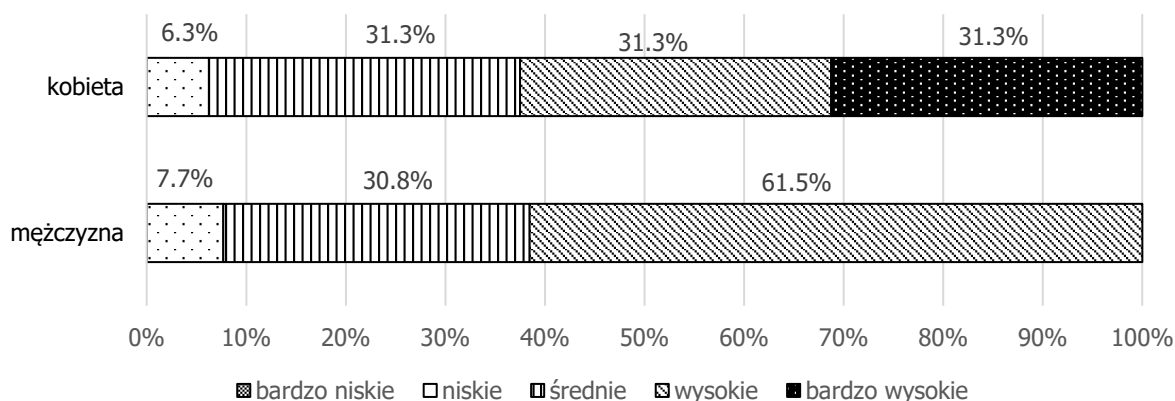
Analizując poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie, warto przyrzeć się również rozkładowi odpowiedzi z uwzględnieniem płci respondentów. Różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami wskazują na interesujące zróżnicowania w natężeniu deklarowanej motywacji edukacyjnej.

Wśród kobiet widoczne jest równomierne rozłożenie odpowiedzi pomiędzy poziomy: średni (31,3%), wysoki (31,3%) i bardzo wysoki (31,3%). Zaledwie 6,3% wskazało poziom niski, natomiast żadna z uczestniczek nie zadeklarowała poziomu bardzo niskiego. Oznacza to, że wśród kobiet przeważa stabilne i pozytywne nastawienie do edukacji.

W przypadku mężczyzn, aż 61,5% z nich określiło swoje zainteresowanie edukacją jako wysokie. Może to świadczyć o zdecydowanym ukierunkowaniu na rozwój zawodowy. Poziom średni wskazało 30,8% respondentów, natomiast 7,7% zadeklarowało poziom niski (rysunek 3).

Zestawienie tych wyników wskazuje na dwa różne wzorce postaw. Wśród kobiet częściej występuje zróżnicowane, ale konsekwentnie pozytywne podejście do edukacji. Mężczyźni natomiast częściej koncentrują swoje odpowiedzi w obrębie jednej kategorii wysokiego zainteresowania, przy wyraźnym braku deklaracji na

poziomie bardzo wysokim. To może świadczyć o większej ostrożności w samoocenie lub odmiennych strategiach motywacyjnych w kontekście edukacji zawodowej.



Rysunek 3. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na płeć

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Analiza poziomu zainteresowania edukacją zawodową w zależności od wieku respondentów pozwala na zidentyfikowanie zmian w postawach edukacyjnych na różnych etapach życia. W trzech wyodrębnionych grupach wiekowych dostrzegalne są wyraźne różnice w intensywności deklarowanego zaangażowania w uczenie się przez całe życie.

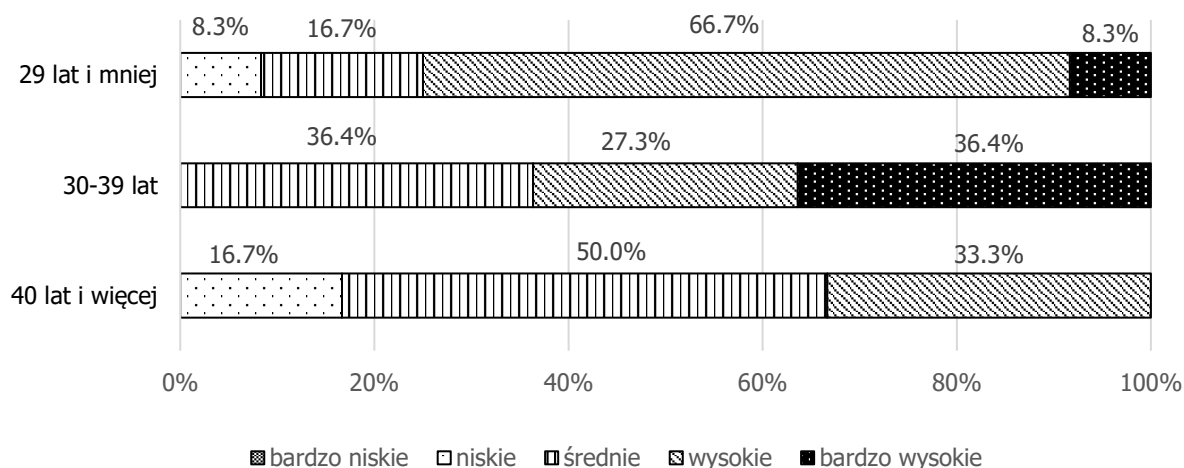
W grupie młodszych badanych (do 29 lat) dominują odpowiedzi wskazujące na wysoki poziom zainteresowania edukacją zawodową – aż 66,7% respondentów wskazało tę kategorię. Jednocześnie tylko 8,3% zadeklarowało poziom niski oraz 8,3% – bardzo wysoki, a nikt nie wskazał poziomu bardzo niskiego. Wyniki te sugerują, że młodsze osoby z dużym przekonaniem podchodzą do kwestii rozwoju kompetencji, choć mniej chętnie deklarują motywację ekstremalnie wysoką.

W grupie osób w wieku 30–39 lat odpowiedzi rozkładają się bardziej równomiernie. 36,4% wskazało zarówno poziom średni, jak i bardzo wysoki. Jednocześnie jedynie 27,3% badanych określiło swoje zainteresowanie jako wysokie, a żadna osoba nie zadeklarowała poziomu niskiego ani bardzo niskiego. Wyniki te mogą świadczyć o większej refleksyjności tej grupy wiekowej, która będąc już aktywna zawodowo, podejmuje decyzje edukacyjne bardziej selektywnie i świadomie.

Wśród respondentów mających 40 lat i więcej dominuje postawa umiarkowana. Wśród nich 50,0% wskazało poziom średni, a kolejne 33,3% – wysoki. Jednocześnie 16,7% zadeklarowało niski poziom zainteresowania edukacją, natomiast nikt nie wskazał poziomu bardzo wysokiego (rysunek 4). Może to sugerować, że wraz z wiekiem motywacja do edukacji zawodowej staje się mniej intensywna,

a jednocześnie bardziej osadzona w realistycznej ocenie własnych możliwości i potrzeb zawodowych.

Dane te pozwalają zauważyć, że najwyższy poziom determinacji deklarują osoby najmłodsze, zaś wśród starszych grup wiekowych częściej występuje podejście umiarkowane.



Rysunek 4. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na wiek

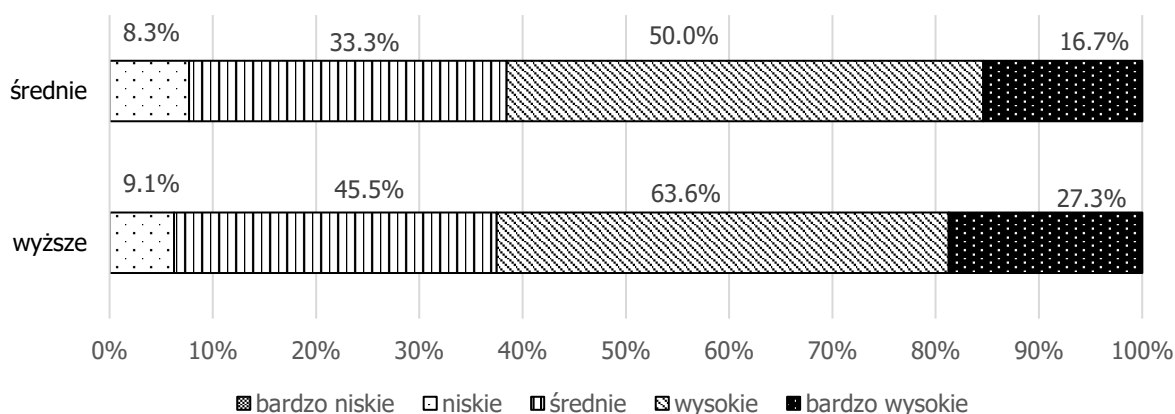
Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Uzyskane wyniki w zakresie poziomu zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej z uwzględnieniem poziomu wykształcenia respondentów wskazują na wyraźną zależność pomiędzy ukończonym etapem edukacyjnym, a deklarowaną gotowością do dalszego rozwoju. Osoby z wykształceniem średnim i wyższym różnią się zarówno intensywnością motywacji, jak i rozkładem ocen poziomu zainteresowania.

Wśród osób z wykształceniem średnim dominują odpowiedzi wskazujące na wysoki poziom zainteresowania dalszym kształceniem. Wskazało go 50,0% respondentów. Jednocześnie 33,3% określiło swoje zainteresowanie jako średnie, a 16,7% – jako bardzo wysokie. Zaledwie 8,3% badanych wskazało poziom niski, a nikt nie zadeklarował poziomu bardzo niskiego. Taki rozkład sugeruje umiarkowaną, ale wyraźnie pozytywną postawę wobec edukacji zawodowej, przy zachowaniu pewnego dystansu wobec najwyższych form zaangażowania.

Z kolei osoby z wykształceniem wyższym wykazują nieco silniejsze zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej. Aż 63,6% badanych z tej grupy wskazało poziom wysoki, a kolejne 27,3% – bardzo wysoki. Oznacza to, że aż ponad 90% tej grupy ocenia swoje zainteresowanie jako wysokie lub bardzo wysokie. Nieliczni badani (9,1%) zadeklarowali poziom niski, natomiast nikt nie wskazał poziomu bardzo niskiego (rysunek 5).

Wyniki sugerują, że im wyższy poziom wykształcenia, tym większe zainteresowanie dalszym rozwojem zawodowym. Może to wynikać zarówno z większej świadomości znaczenia uczenia się przez całe życie, jak i z lepszego dostępu do narzędzi edukacyjnych oraz wyższej gotowości do inwestowania w siebie.



Rysunek 5. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na wykształcenie

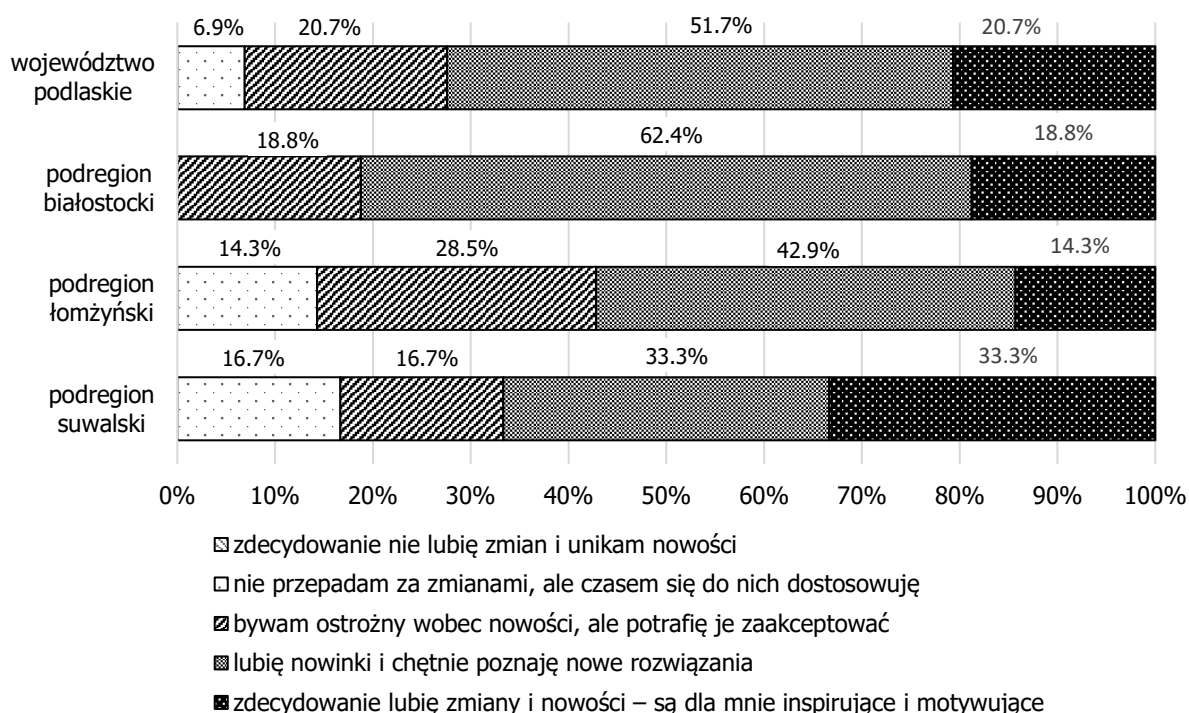
Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Postawy dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wobec zmian i nowości wskazują na wysoki poziom otwartości, który może stanowić podstawę do rozwoju edukacji zawodowej i wdrażania innowacyjnych form kształcenia. Dane wskazują, że badani w przeważającej większości nie tylko akceptują zmiany, ale aktywnie ich poszukują i traktują jako szansę na rozwój.

W skali całego województwa aż 72,4% respondentów określiło się jako osoby otwarte na zmiany, w tym 51,7% przyznało, że lubi nowinki i chętnie poznaje nowe rozwiązania, a kolejne 20,7% zadeklarowało duży entuzjazm wobec wszelkich nowości. Zaledwie 6,9% badanych przyznało, że nie przepada za zmianami, choć potrafi się do nich dostosować (rysunek 6). Postawa całkowitej niechęci wobec zmian nie wystąpiła w ogóle.

W podregionie białostockim dominują postawy wysoce otwarte. Łącznie 81,2% respondentów wyraziło pozytywny stosunek do zmian. Mieszkańcy tego obszaru akceptują zmiany i uznają je za element naturalny i pożądany w życiu zawodowym.

Wyniki z podregionu łomżyńskiego pokazują większą ostrożność. Otwartych na zmiany było tam łącznie 57,2% badanych. Natomiast 28,5% deklarowało postawę ostrożną. Choć nie są to postawy zamknięte, to jednak sugerują pewien dystans i potrzebę większego przekonywania do innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych.



Rysunek 6. Poziom otwartości na zmiany i nowości wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wg podregionów

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [województwo podlaskie – N=29, podregion białostocki – N=16, podregion łomżyński – N=7, podregion suwalski – N=6].

Z kolei podregion suwalski charakteryzuje się bardziej rozproszonym rozkładem postaw. Po jednej trzeciej badanych wskazało odpowiedzi zarówno umiarkowanie otwarte, jak i entuzjastyczne. Jednocześnie niemal co piąty respondent sygnalizował rezerwę wobec zmian. Może to świadczyć o większym zróżnicowaniu wewnętrznym i lokalnym uwarunkowaniu gotowości do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych.

Analiza poziomu zainteresowania edukacją zawodową i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wskazuje, że dla wielu respondentów dalsza edukacja stanowi ważny element życia zawodowego i osobistego. Większość badanych wykazuje pozytywne nastawienie wobec kontynuowania nauki. Intensywność tego zainteresowania różni się jednak w zależności od wieku, poziomu wykształcenia, płci oraz miejsca zamieszkania.

Najwyższy poziom motywacji edukacyjnej obserwuje się wśród osób młodszych i lepiej wykształconych. Również mieszkańcy podregionu białostockiego częściej deklarują gotowość do rozwoju niż osoby z innych części województwa. W grupie starszych respondentów oraz w podregionie suwalskim dominuje podejście umiarkowane. Warto też zauważyć różnice między kobietami a mężczyznami. Kobiety częściej udzielają zróżnicowanych odpowiedzi w zakresie poziomu zainteresowania

edukacją, natomiast mężczyźni skupiają się na deklaracji wysokiego zainteresowania nią.

Dodatkowym aspektem jest stosunek badanych do zmian i nowości. Mieszkańcy województwa podlaskiego (szczególnie w podregionie białostockim) wykazują dużą otwartość na innowacje i nowości. To korzystna przesłanka dla rozwoju nowoczesnych form kształcenia dorosłych. W podregionach łomżyńskim i suwalskim zauważalna jest większa ostrożność wobec zmian. Nie wynika ona jednak z oporu, lecz raczej z przemyślanej analizy zysków i strat. W planowaniu działań edukacyjnych warto te różnice uwzględniać. Pozwoli to lepiej dopasować ofertę do realnych potrzeb mieszkańców.

Wyniki badań wskazują na potrzebę dalszego wspierania i rozwijania inicjatyw edukacyjnych. Powinny one uwzględniać różnorodność postaw i doświadczeń dorosłych. Elastyczne formy nauki, możliwość wyboru oraz dostosowanie do życia rodzinnego i zawodowego mogą skutecznie zwiększyć udział mieszkańców regionu w edukacji przez całe życie.

8.2. Czynniki wpływające na zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

Zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie jest powiązane z wieloma czynnikami. Dane pochodzące z formularza badawczego towarzyszącego zogniskowanym wywiadam grupowym pozwalają określić, które z nich mają dla badanych największe znaczenie.

W skali całego województwa najwyżej ocenione zostały dwa czynniki o charakterze pragmatycznym: możliwość zdobycia lepszej pracy lub awansu zawodowego oraz poprawa sytuacji finansowej (wyższe zarobki). Oba uzyskały średnią ocenę 4,7. Trzecią najwyżej ocenianą motywacją była chęć zdobycia nowych umiejętności lub kwalifikacji (4,1). Wyniki te pokazują, że głównym źródłem motywacji jest korzyść zawodowa i ekonomiczna.

W podregionie białostockim szczególnie wysokie znaczenie przypisano możliwości awansu zawodowego (4,9) oraz poprawie sytuacji finansowej (4,8). Wysoko oceniono także czynniki, takie jak: zdobycie kwalifikacji (4,3), dostosowanie się do rynku pracy (3,9), zdobycie certyfikatu (3,9) czy elastyczne formy kształcenia (4,1). Może to wskazywać na wysoki poziom świadomości edukacyjnej oraz aktywne podejście do rozwoju zawodowego w tej części regionu.

W podregionie łomżyńskim również dominują motywacje pragmatyczne. Wyżej niż średnia wojewódzka oceniono poprawę sytuacji finansowej (4,6) i zdobycie kwalifikacji (4,3). Jednocześnie w tej grupie nieco niżej oceniano wpływ pracodawców (3,3) czy zachętę ze strony otoczenia (np. wsparcie rodziny – 3,1). Może to sugerować, że motywacja do nauki ma tu charakter bardziej indywidualny niż społeczny.

W podregionie suwalskim ogólny poziom ocen był niższy niż w pozostałych częściach województwa. Choć dwa najważniejsze czynniki, czyli awans zawodowy i wyższe zarobki, również uzyskały relatywnie wysokie noty (po 4,3 i 4,5), to inne motywacje były oceniane istotnie słabiej. Szczególnie nisko oceniono chęć zdobycia certyfikatu (3,0), nadążanie za technologią (3,0) czy potrzebę dostosowania się do zmian rynkowych (3,2). Można przypuszczać, że w tym podregionie edukacja zawodowa postrzegana jest głównie jako konieczność, a nie jako ścieżka rozwoju osobistego.

Warto również zwrócić uwagę na czynniki społeczne i kulturowe. Presja ze strony otoczenia, rodziny czy liderów opinii była oceniana najniżej. Czynniki „presja społeczna lub kulturowa” uzyskał średnią ocenę 2,4 w całym województwie, natomiast „wpływ wzorów osobowych” – 2,7. Wyniki te pokazują, że decyzje edukacyjne są w znacznej mierze autonomiczne. Respondenci nie przypisują dużego znaczenia wpływom zewnętrznym o charakterze symbolicznym.

Na koniec warto wspomnieć o formie i dostępności edukacji. Czynniki dostępność elastycznych form edukacji (np. kursy online, wieczorowe) uzyskał wysoką ocenę – 3,8 w skali województwa, a aż 4,1 w podregionie białostockim. Może to oznaczać, że elastyczna organizacja zajęć jest jednym z kluczowych warunków skutecznego zaangażowania dorosłych w proces kształcenia. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Czynniki motywujące do kontynuacji edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie

L.p.	Nazwa czynnika	Województwo podlaskie	Podregion białostocki	Podregion łomżyński	Podregion suwalski
1.	Możliwość zdobycia lepszej pracy lub awansu zawodowego	4,7	4,9	4,3	4,3
2.	Poprawa sytuacji finansowej (wyższe zarobki)	4,7	4,8	4,6	4,5
3.	Chęć zdobycia nowych umiejętności lub kwalifikacji	4,1	4,3	4,3	3,7
4.	Osobista satysfakcja i przyjemność płynąca z nauki	3,6	3,7	3,7	3,3
5.	Potrzeba dostosowania się do zmian na rynku pracy	3,6	3,9	3,4	3,2
6.	Zachęta ze strony pracodawcy (np. finansowanie szkoleń)	3,6	3,7	3,3	3,7
7.	Inspiracja lub wsparcie ze strony rodziny i znajomych	3,5	3,6	3,1	3,5
8.	Możliwość nawiązania nowych kontaktów zawodowych	3,4	3,4	3,7	3,2
9.	Chęć bycia wzorem dla własnych dzieci lub członków rodziny	3,6	3,7	3,6	3,2
10.	Utrzymanie aktywności umysłowej i zapobieganie rutynie	3,7	3,8	3,6	3,5

L.p.	Nazwa czynnika	Województwo podlaskie	Podregion białostocki	Podregion łomżyński	Podregion suwalski
11.	Zwiększenie pewności siebie i poczucia własnej wartości	3,6	3,6	3,7	3,3
12.	Presja społeczna lub kulturowa (np. presja ze strony znajomych, społeczności lokalnej)	2,4	2,5	2,0	2,5
13.	Chęć nadążania za nowymi technologiami	3,5	3,7	3,4	3,0
14.	Potrzeba zdobycia formalnego certyfikatu lub dyplomu	3,6	3,9	3,6	3,0
15.	Wpływ wzorów osobowych (np. inspirujące osoby publiczne, liderzy opinii)	2,7	2,5	2,7	3,2
16.	Obawa przed utratą pracy lub trudności ze znalezieniem nowego zatrudnienia	3,3	3,4	3,6	2,8
17.	Dostępność elastycznych form edukacji (np. kursy online, wieczorowe, weekendowe)	3,8	4,1	3,7	3,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Oprócz czynników motywujących, respondenci zidentyfikowali również liczne bariery, które utrudniają im podejmowanie decyzji o kontynuowaniu edukacji zawodowej i uczeniu się przez całe życie. Dane zgromadzone w formularzu badawczym wskazują, że najczęściej wskazywane przeszkody mają charakter praktyczny i organizacyjny. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 3.

W skali całego województwa najwyżej ocenioną barierą był brak czasu spowodowany obowiązkami zawodowymi (3,8). Zaraz za nim uplasowały się wysokie koszty kursów i szkoleń (3,8) oraz trudności w pogodzeniu nauki z obowiązkami rodzinnymi (3,7). Są to czynniki, które w największym stopniu ograniczają aktywność edukacyjną dorosłych mieszkańców regionu. Ograniczenia te wydają się bezpośrednio związane z trybem życia dorosłych, którzy muszą łączyć pracę zawodową z życiem prywatnym i finansami domowymi.

W podregionie białostockim jako szczególnie dotkliwe wskazywano wysokie koszty edukacji (4,1) oraz brak czasu zawodowego (3,9). Wysoko oceniono również trudności w godzeniu nauki z życiem rodzinnym (3,8). Zwraca uwagę fakt, że respondenci z tej części województwa dostrzegają również problem ograniczonej atrakcyjności oferty edukacyjnej (3,4) oraz niedostatecznego dostępu do nowoczesnych technologii edukacyjnych (2,8). Może to świadczyć o rosnącej świadomości co do jakości kształcenia oraz potrzebie jego unowocześnienia.

W podregionie łomżyńskim również dominują bariery o charakterze czasowym i finansowym, ale w nieco mniejszym natężeniu. Brak czasu (3,6), obowiązki rodzinne (3,6) oraz problemy zdrowotne (3,6) były wskazywane najczęściej. Jednocześnie

najwyższą wartość w tym podregionie uzyskał czynnik ograniczona dostępność dofinansowania kursów i szkoleń (3,9). Wynik ten może wskazywać na szczególne znaczenie wsparcia instytucjonalnego w tej części regionu.

Z kolei w podregionie suwalskim dominującą barierą był brak czasu (4,0), przy jednoczesnej nieco niższej ocenie pozostałych ograniczeń. Warto jednak zauważyć, że to właśnie w tej grupie najniżej oceniano dostęp do nowoczesnych technologii edukacyjnych (1,8) i atrakcyjność oferowanych form kształcenia (2,2). Może to wskazywać na relatywnie słabszą infrastrukturę edukacyjną oraz mniejsze dostosowanie oferty do potrzeb lokalnych społeczności.

Wyniki ogólne wskazują również na stosunkowo niewielkie znaczenie czynników psychologicznych i społecznych. Obawa przed porażką edukacyjną, negatywne doświadczenia z przeszłości, brak wsparcia ze strony rodziny czy przekonania o braku sensu edukacji w starszym wieku uzyskały niskie wartości – zwykle w przedziale 2,0–2,6. Oznacza to, że chociaż tego typu bariery istnieją, to w percepcji badanych nie stanowią głównych przeszkód.

Warto również zwrócić uwagę na barierę dostępności elastycznych form nauki. W skali województwa uzyskała ona średnią ocenę 3,0, ale w podregionie białostockim była wyższa (3,2), co może sugerować rosnące zapotrzebowanie na kształcenie dostosowane do trybu życia osób dorosłych. Trudności logistyczne (np. dojazdy) i brak komunikacji publicznej były nieco silniej akcentowane w podregionie łomżyńskim (3,3), co może odzwierciedlać problemy z infrastrukturą w mniejszych miejscowościach. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Czynniki utrudniające kontynuację edukacji zawodowej i uczenie się przez całe życie

L.p.	Nazwa czynnika	Województwo podlaskie	Podregion białostocki	Podregion łomżyński	Podregion suwalski
1.	Brak czasu z powodu obowiązków zawodowych	3,8	3,9	3,6	4,0
2.	Trudności w pogodzeniu nauki z obowiązkami rodzinnymi	3,7	3,8	3,6	3,5
3.	Wysokie koszty kursów i szkoleń	3,8	4,1	3,3	3,5
4.	Brak odpowiednich ofert edukacyjnych	3,2	3,4	3,0	2,8
5.	Obawa przed porażką lub niepowodzeniem edukacyjnym	2,3	2,6	1,9	2,3
6.	Brak motywacji osobistej lub celów edukacyjnych	2,6	2,8	2,3	2,2
7.	Niechęć do uczenia się wynikająca z negatywnych doświadczeń edukacyjnych w przeszłości	2,1	2,0	2,0	2,3
8.	Brak wsparcia lub zachęty ze strony rodziny	2,0	2,0	2,0	2,0

L.p.	Nazwa czynnika	Województwo podlaskie	Podregion białostocki	Podregion łomżyński	Podregion suwalski
9.	Brak wsparcia ze strony pracodawcy (np. niechęć do finansowania lub umożliwienia udziału w szkoleniach)	2,7	2,7	2,7	2,8
10.	Przekonanie, że w danym wieku dalsza nauka nie przyniesie realnych korzyści	2,1	2,2	2,1	2,0
11.	Problemy zdrowotne lub zmęczenie fizyczne i psychiczne	3,3	3,4	3,6	2,7
12.	Ograniczony dostęp do nowoczesnych technologii edukacyjnych (np. kursów online)	2,5	2,8	2,4	1,8
13.	Zbyt niska atrakcyjność oferowanych form edukacji zawodowej	3,0	3,4	2,7	2,2
14.	Brak elastycznych form nauki (np. brak możliwości uczenia się w weekendy lub wieczorami)	3,0	3,2	3,1	2,3
15.	Trudności logistyczne (np. dojazd do miejsca szkoleń, brak komunikacji publicznej)	2,6	2,5	3,3	2,0
16.	Ograniczona dostępność dofinansowania kursów i szkoleń ze strony instytucji zewnętrznych (np. urzędy pracy, fundusze unijne)	3,1	2,9	3,9	2,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Analiza czynników sprzyjających oraz utrudniających kontynuację edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego wskazuje na silne zakorzenienie motywacji w realiach społeczno-zawodowych. Uzyskane wyniki dostarczają informacji, że decyzje o dalszym kształceniu podejmowane są przede wszystkim w oparciu o przesłanki pragmatyczne. Dorośli respondenci postrzegają edukację jako środek do osiągnięcia konkretnych celów zawodowych, takich jak awans, poprawa sytuacji finansowej czy rozwój kompetencji.

Najsilniejszą motywację stanowią czynniki związane z rynkiem pracy. Zarówno na poziomie całego województwa, jak i w jego poszczególnych podregionach, najwyżej oceniono możliwość zdobycia lepszej pracy oraz poprawę wynagrodzenia. Relatywnie wysokie znaczenie przypisywano również zdobywaniu nowych umiejętności oraz elastycznym formom edukacji. Jednocześnie niskie oceny uzyskały czynniki o charakterze symbolicznym i społecznym, takie jak presja otoczenia czy wpływ wzorów osobowych, co może świadczyć o dużym stopniu autonomii decyzji edukacyjnych i braku internalizacji zewnętrznych norm kulturowych.

Zróźnicowanie terytorialne wskazuje, że najwyższy poziom motywacji edukacyjnej odnotowano w podregionie białostockim, gdzie respondenci wykazali nie

tylko duże zainteresowanie korzyściami zawodowymi, ale także dostrzegali znaczenie elastyczności i jakości oferty edukacyjnej. W podregionach łomżyńskim i suwalskim motywacje były nieco mniej intensywne, a uwarunkowania oparte głównie na indywidualnych aspiracjach. W szczególności w podregionie suwalskim zauważalna była większa ostrożność w ocenie wartości edukacji, co może być powiązane z ograniczonym dostępem do odpowiednio dostosowanej oferty.

Zidentyfikowane bariery potwierdzają, że nawet w przypadku pozytywnego nastawienia do edukacji, wiele osób napotyka realne przeszkody. Największe z nich to brak czasu, koszty kształcenia oraz trudności w godzeniu nauki z obowiązkami rodzinnymi. Bariery te mają wyraźnie strukturalny charakter i są wspólne dla wszystkich podregionów, choć ich natężenie różni się w zależności od lokalnego kontekstu. W podregionie łomżyńskim szczególnie istotna była ograniczona dostępność dofinansowania edukacji, zaś w podregionie suwalskim niski poziom atrakcyjności i nowoczesności dostępnej oferty.

Warto przy tym podkreślić, że czynniki psychologiczne, takie jak obawa przed porażką, negatywne doświadczenia edukacyjne czy brak wsparcia społecznego, zostały ocenione relatywnie nisko. Świadczy to o stosunkowo dużej odporności indywidualnej oraz o gotowości do podejmowania wysiłku edukacyjnego, o ile zostaną spełnione warunki organizacyjne i ekonomiczne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje wysoka potencjalna gotowość dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego do kontynuowania edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie. Aby jednak ta gotowość mogła zostać zrealizowana, konieczne jest zredukowanie barier instytucjonalnych i strukturalnych oraz dalsze rozwijanie oferty edukacyjnej dostosowanej do realiów życia dorosłych. Szczególną uwagę należy poświęcić elastyczności form nauki oraz wsparciu finansowemu i organizacyjnemu, zwłaszcza w mniej uprzywilejowanych podregionach łomżyńskim i suwalskim.

8.3. Kluczowe czynniki determinujące zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie

Wśród czynników motywujących do kontynuowania edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie dominują przesłanki o charakterze pragmatycznym. Najwyższe średnie oceny uzyskały możliwość zdobycia lepszej pracy lub awansu zawodowego oraz poprawa sytuacji finansowej (wyższe zarobki). Oba czynniki oceniono na poziomie 4,7 w skali całego województwa. Były one wysoko oceniane we wszystkich podregionach, co potwierdza ich uniwersalne znaczenie. Wyniki te wskazują, że dorośli mieszkańcy traktują edukację przede wszystkim jako sposób na poprawę pozycji zawodowej i materialnej.

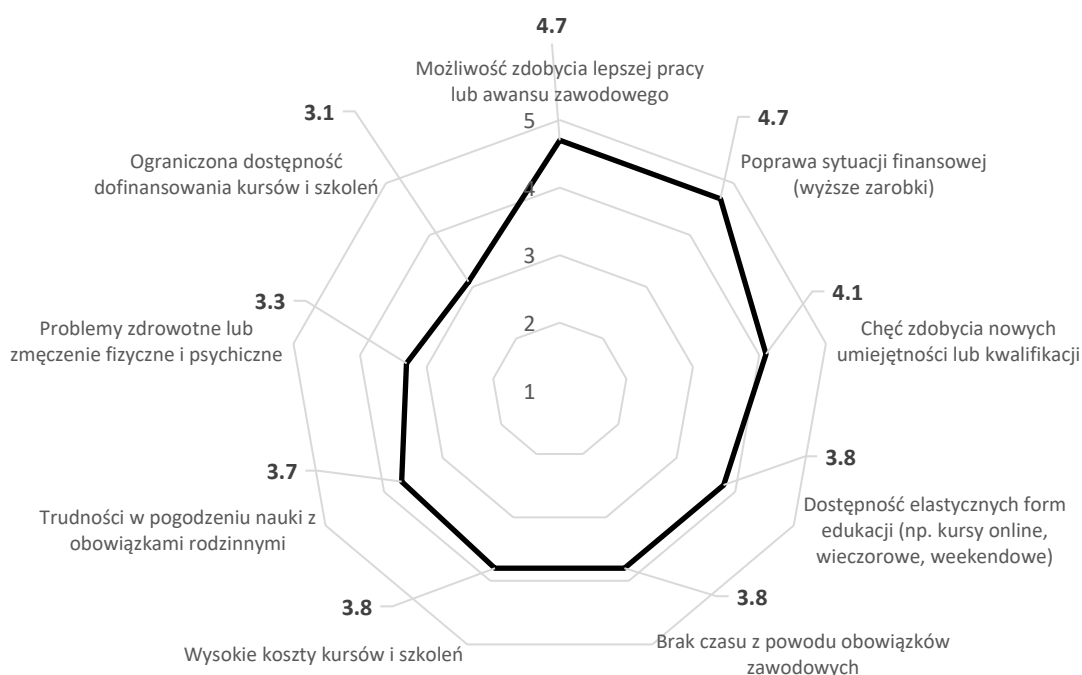
Na trzecim miejscu znalazła się chęć zdobycia nowych umiejętności lub kwalifikacji (4,1). W podregionach białostockim i łomżyńskim czynnik ten uzyskał szczególnie wysokie noty (po 4,3). Może to świadczyć o rosnącym znaczeniu kompetencji zawodowych jako wartości samych w sobie. Respondenci dostrzegają

potrzebę podnoszenia kwalifikacji niezależnie od bezpośrednich korzyści ekonomicznych.

Wśród istotnych motywatorów znalazła się również dostępność elastycznych form edukacji (3,8). Szczególnie wysoko oceniono ją w podregionie białostockim (4,1) (rysunek 7). Wskazuje to, że forma i organizacja kształcenia są ważnym warunkiem udziału dorosłych w edukacji. Elastyczność trybu nauki może stanowić czynnik decydujący o podjęciu decyzji edukacyjnej.

Wśród barier dominują zaś problemy praktyczne i organizacyjne. Najczęściej wskazywanym utrudnieniem był brak czasu z powodu obowiązków zawodowych (3,8). W podregionie suwalskim wartość ta wzrosła do 4,0. Jest to przeszkoda strukturalna, która wynika z konieczności łączenia pracy zawodowej z innymi obowiązkami dorosłego życia.

Drugą najczęściej wskazywaną barierą były wysokie koszty kursów i szkoleń (3,8). Szczególnie wysoka ocena tego czynnika w podregionie białostockim (4,1) może świadczyć o większych aspiracjach edukacyjnych tej grupy, a także o barierach finansowych utrudniających ich realizację. Trzecią barierą o dużym znaczeniu były trudności w pogodzeniu nauki z obowiązkami rodzinnymi (3,7). To ograniczenie również ma charakter organizacyjny i dotyczy wielu dorosłych osób.



Rysunek 7. Kluczowe czynniki determinujące (sprzyjające i ograniczające) zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie zogniskowanych wywiadów grupowych wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego [N=29].

Nieco niżej oceniono takie utrudnienia jak problemy zdrowotne i zmęczenie (3,3) oraz „ograniczona dostępność dofinansowania kursów i szkoleń” (3,1). W podregionie łomżyńskim czynnik związany z dofinansowaniem osiągnął najwyższą wartość – 3,9 (rysunek 7). Może to świadczyć o większym zapotrzebowaniu na wsparcie instytucjonalne w tej części województwa.

Na podstawie przeprowadzonych badań należy zauważyć, iż kluczowe motywacje mają charakter racjonalny i są silnie powiązane z rynkiem pracy. Główne bariery dotyczą natomiast ograniczeń czasowych, finansowych oraz warunków organizacyjnych. Polityka publiczna powinna uwzględniać te dwa wymiary. Z jednej strony konieczne jest wzmacnianie przekonania o korzyściach z edukacji, z drugiej zaś należy systemowo ograniczać bariery, które uniemożliwiają podjęcie kształcenia przez dorosłych.

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie przeglądu źródeł wtórnych: przeglądu polskiej i anglojęzycznej literatury, raportów branżowych oraz źródeł pierwotnych: rezultatów przeprowadzonych badań jakościowych zrealizowanych w podregionach: białostockim, łomżyńskim oraz suwalskim, opracowano zestaw rekomendacji w zakresie działań ukierunkowanych na zwiększanie zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego (Tabela 4). Adresatami rekomendacji są przedsiębiorcy, władze krajowe, regionalne i lokalne, wojewódzki i powiatowe urzędy pracy, instytucje edukacyjne, organizacje pozarządowe, mieszkańcy regionu oraz wszyscy zainteresowani tematyką edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie w województwie podlaskim.

Tabela 4. Wnioski, rekomendacje oraz ich adresaci

Nr	Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
1.	Najsilniejsze motywatory edukacyjne mają charakter ekonomiczny. Są to awans zawodowy i wyższe zarobki	– rozszerzyć system bonów szkoleniowych i stworzyć ramy prawne umożliwiające powiązanie ich z premią płacową po ukończeniu kursu (np. wspólne finansowanie – 50% urząd pracy, 25% pracodawca, 25% uczestnik); – opracowywać rankingi zawodów i kwalifikacji najbardziej opłacalnych w regionie; – opracować interaktywne narzędzie pokazujące, jakie kwalifikacje są wymagane do awansu w danej branży oraz jakie są średnie zarobki; – prowadzić kampanie informacyjne pokazujące osoby, które dzięki szkoleniom zwiększyły swoje zarobki lub zmieniły pracę na lepszą; – budować kulturę uczenia się w przedsiębiorstwach, poprzez promowanie polityki „lifelong learning” i pokazywanie pracownikom, że inwestycja w siebie to inwestycja w przyszłe dochody.	Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Polska, Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Wojewódzki Urząd Pracy, zrzeszenia pracodawców
2.	Główną barierą jest brak czasu wynikający z obowiązków zawodowych i rodzinnych	– rozwinąć ofertę mikroszkoleń (max. 8 godzin) dostępnych asynchronicznie z możliwością przerwania i kontynuacji bez utraty postępów; – promować dobre praktyki firm, które ułatwiają godzenie nauki z pracą (np. ranking „Pracodawca przyjazny edukacji”);	Urząd Marszałkowski, zrzeszenia pracodawców, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej

Nr	Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
		– rozwijać mikroszkolenia, krótkie kursy i e-learning w miejscu pracy i w czasie pracy.	
3.	Wysokie koszty kursów hamują udział zwłaszcza w podregionie białostockim	– prowadzić działania ukierunkowane na uruchomienie ministerialnych konkursów grantowych dla organizacji szkoleniowych obniżające cenę kursu o min. 50%; – zwiększyć pulę środków na bony szkoleniowe przyznawane osobom aktywnym zawodowo (nie tylko bezrobotnym); – wprowadzić system wsparcia z zasadą współfinansowania – np. 50% kosztów pokrywa PUP, 50% uczestnik lub pracodawca (niższy próg wejścia).	Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Powiatowe Urzędy Pracy, Podlaska Fundacja Rozwoju Regionalnego, zrzeszenia pracodawców
4.	Dostępne programy są słabo skoordynowane i nieczytelne dla odbiorców. Informacja o dofinansowaniach krąży „pocztą pantoflową”	– organizować regularne wydarzenia prezentujące aktualne możliwości edukacyjne, w tym spotkania z ekspertami i przedstawicielami instytucji szkoleniowych; – monitorować i badać świadomość mieszkańców nt. dostępnych programów i identyfikować obszary, do których informacja nie dociera (luk informacyjnych); – przeszkolić doradców zawodowych i doradców ds. zatrudnienia w zakresie dostępnych programów szkoleniowych.	Departament Edukacji Urzędu Marszałkowskiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Wojewódzki Urząd Pracy, powiatowe urzędy pracy, lokalne samorządy, zrzeszenia pracodawców
5.	Wsparcie edukacyjne ze strony pracodawców jest nierównomierne: część firm aktywnie finansuje rozwój, lecz wiele – zwłaszcza MŚP – ogranicza się do szkoleń BHP lub utrudnia udział w edukacji. Pracownicy operacyjni często są pomijani w polityce szkoleniowej przedsiębiorstw	– we współpracy z branżowymi organizacjami i platformami e-learningowymi opracować katalog bezpłatnych lub nisko kosztowych szkoleń dla pracowników operacyjnych; – promować i upowszechniać dobre praktyki edukacyjne w MŚP i wzorcowe działania pokazujące, jak w praktyce wspierać rozwój pracowników na różnych szczeblach, m. in. poprzez doradztwo zawodowe.	Ministerstwo Finansów, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, zrzeszenia pracodawców, Wojewódzki Urząd Pracy, powiatowe urzędy pracy, szkoły wyższe
6.	Pomiędzy podregionami występują nierówności. Występuje wysoka gotowość do nauki w podregionie białostockim,	– zorganizować w województwie podlaskim mobilne „Akademie Weekendowe” – cykl wyjazdowych warsztatów kompetencji (np. cyfrowych), ze szczególnym uwzględnieniem podregionów łomżyńskiego i suwalskiego;	Wojewódzki Urząd Pracy, lokalne samorządy, NGO-sy działające w sferze edukacji

Nr	Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	umiarkowana w podregionie łomżyńskim, zaś niska w podregionie suwalskim	– regularnie badać lokalne bariery (np. dostępność transportu, opieka nad dziećmi, świadomość korzyści z nauki); – wprowadzić mobilne doradztwo edukacyjne, wysyłając doradców do mniej aktywnych regionów, którzy będą prowadzić działania informacyjne, motywacyjne bezpośrednio w miejscu pracy.	
7.	Obowiązki rodzinne (opieka nad dziećmi lub osobami starszymi) utrudniają udział w szkoleniach	– zachęcić instytucje szkoleniowe do organizacji zajęć w modelu „parent-friendly” (np. strefa zabaw dla dzieci, świetlice, klubiki dziecięce); – organizować kursy wieczorowe, weekendowe oraz zdalne; – wprowadzić system nauki asynchronicznej (materiały wideo, podcasty, testy online) dostępnych o dowolnej porze; – organizować konsultacje z doradcami edukacyjnymi i psychologami pomagającymi zaplanować naukę w trudnej sytuacji rodzinnej; – integrować edukację z systemem wsparcia rodzinnego, np. wprowadzić komponent edukacyjny do programów asystentury rodziny i pracy socjalnej.	Instytucje szkoleniowe, lokalne samorządy, MOPS-y, lokalne NGO-sy działające w sferze opiekuńczej
8.	Niewielka, lecz istotna grupa badanych odczuwa bariery psychologiczne (obawa przed porażką, niska samoocena)	– zorganizować cykl szkoleń przygotowujących doradców zawodowych i doradców ds. zatrudnienia do prowadzenia mentoringu; – wprowadzić obowiązkową realizację bezpłatnego poradnictwa zawodowego przed każdym szkoleniem dofinansowanym ze środków publicznych; – wprowadzić w ramach poradnictwa zawodowego proste narzędzia diagnostyczne (np. kwestionariusze) oceniające lęk przed edukacją, niską samoocenę czy obawę przed porażką; – organizować szkolenia w małych grupach, w przyjaznym, nieformalnym klimacie; – wprowadzić w ramach bezpłatnego obowiązkowego poradnictwa zawodowego programy aktywizujące z modułami z zakresu budowania motywacji, zarządzania stresem, pracy nad samooceną (dla osób wymagających tego rodzaju aktywizacji);	Instytucje szkoleniowe, lokalne samorządy, Wojewódzki Urząd Pracy, powiatowe urzędy pracy, szkoły wyższe

Nr	Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
		– prowadzić regionalne kampanie edukacyjne pokazujące historie osób, które z powodzeniem przełamały strach i wróciły do nauki (spoty, plakaty, social media).	
9.	Badani preferują krótkie, praktyczne kursy zakończone mikropoświadczeniem uznawanym przez pracodawców	– przeprowadzić formalną integrację mikropoświadczeń (open badges) z Polską Ramą Kwalifikacji; – wdrożyć system mikropoświadczeń (open badges) zintegrowany z Polską Ramą Kwalifikacji, aby certyfikaty były widoczne we-CV, z możliwością integracji z profilami zawodowymi (np. LinkedIn, ePortfolio); – zachęcić uczelnie do dzielenia istniejących studiów podyplomowych na moduły 5-ECTS możliwe do łączenia w pełny dyplom; – przyznawać wsparcie finansowe dla uczelni rozwijających ofertę microlearningu, na przykład granty i konkursy na tworzenie programów kształcenia modułowego odpowiadających na potrzeby rynku pracy; – opracować bazę krótkich kursów zawodowych zakończonych certyfikatem, mikropoświadczeniem.	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, szkoły wyższe, Centra Kształcenia Ustawicznego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

1. „Dni uczenia się dorosłych” to kampania społeczna wspierająca dorosłych w kształtowaniu i rozwijaniu nawyku ciągłego uczenia się. Została zainicjowana w latach 90-tych XX wieku, jest cyklicznie realizowana w wielu krajach pod patronatem UNESCO. Polska Izba Firm Szkoleniowych, <https://edurosl.pl/> [11.04.2025].
2. Ampler J. M. C., Glaraga E. J. P., Fabe I. L. D., Cayogyog A. O. (2024). Self-Concept, Adult Learner Experience, Readiness to Learn, Orientation of Learning, Motivation to Learn as Correlates of Adult Learners Learning Styles. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VIII(VII), s. 862-880. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.807069>
3. Aspin D. N., Chapman J. D. (2007). *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Springer Dordrecht, s. 7-9. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6184-4>
4. Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
5. Barnett R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, s. 409-422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>
6. Barros A., Veiga Simão A. M., Frisson L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41, s. 7835-7842. <https://doi.org/10.1007/S12144-020-01232-Y>
7. Beray M. J. M., Cubero A. M., Casidsid R. G., Codenera R. J. B., Benito J. E. (2024). Assessing Self-Management of Technology Education Students Towards Self-Directed Digital Learning to Optimize Online Learning Experience, s. 193-196. <https://doi.org/10.1109/icet64717.2024.10778459>
8. Boeren E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
9. Boshier R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. W: J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (red.), *International Perspectives on Lifelong Learning* (s. 3-20). London: Kogan Page.
10. Brink S. (2023). *Lifelong Learning and the Social Compact*. W: *The Longevity Dividend. International Perspectives on Aging*, vol 39. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35335-2_9
11. Candy P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Castro G. P., Chiappe A., Becerra Rodríguez D. F., Sepulveda F. G. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(5), s. 1-14. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467>

13. CEDEFOP. (2014). Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms (2nd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
14. CEDEFOP. (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office of the EU. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf
15. CEDEFOP. (2020). Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Luxembourg: Publications Office of the EU. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/691134>
16. Colardyn D., Bjornavold J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), s. 39-41. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
17. Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. (2003). Informality and Formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London: Learning and Skills Research Centre.
18. Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(1), s. 173-180. <https://doi.org/10.36253/ssf-14450>
19. Council of the European Union. (2020). Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. *Official Journal of the European Union*, 2020/C 417/01, 2.12.2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>
20. Cox A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), s. 527-540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>
21. Daloz L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. Jossey-Bass.
22. Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
23. Delors J., Al Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Quero M. P., Savané M. A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr M. W., Nanzhao Z. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
24. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), s. 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
25. Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), s. 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>

26. European Commission. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
27. European Commission. (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
28. European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
29. European Commission. (2020). Communication on achieving the European Education Area by 2025. COM(2020) 625 final. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>
30. Field J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
31. Firat M. (2022). Exploring the Relationship Between Personality Traits and e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 14(4), s. 280-290. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.14.4.155>
32. Formosa M. (2012). Education and Older Adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 38(2), s. 114-126. <https://doi.org/10.1080/03601277.2010.515910>
33. Galindo M., Fennelly-Atkinson R., Franklin K., Luna C. (2024). The Role of Micro-Credentials in Lifelong Learning and Development: Empowering Learners, Empowering Organizations. *Digital Promise*.
34. Garrison D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), s. 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
35. Gherman O., Turcu C.E., Turcu C.O. (2021). An Approach to Adaptive Microlearning in Higher Education, 15th International Technology, Education and Development Conference Online Conference. 8-9 March, 2021, INTED2021 Proceedings. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.06337>
36. Giurgiu L. (2017). Microlearning an evolving e-learning trend. *Scientific Bulletin*, 22(1), s. 18-23. <https://doi.org/10.1515/bsaft-2017-0003>
37. Grigoriu M. C., Turcanu C., Impact and Prospects of a Second Chance Educational Support Programme as a School Reintegration Measure for Young People and Adults from Disadvantaged Backgrounds. (2022). *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences* 15(64(2), s. 173-180. <https://doi.org/10.31926/but.es.2022.15.64.2.19>
38. Habsy B. A., Shidqah S. B., Amali A. N., Fadhilla I. N. (2023). Lingkungan Positif dalam Mendukung Pembelajaran. *Tsaqofah*, 4(1), s. 211-216. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i1.2162>

39. Halmaghi E.-E., Todarita E.-T. (2023). Creating a Learning Culture in the Organisation. *Scientific Bulletin*, 28(2), s. 210-214. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2023-0021>
40. Hara N. (2009). *Communities of Practice: Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place*. Berlin: Springer.
41. Hug T. (2005). *Micro Learning and Narration: Exploring New Worlds of Learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
42. Illeris K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
43. Jarvis P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). London, New York: RoutledgeFalmer.
44. Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
45. Juma F., Fernández-Sainz A. (2024). Social Exclusion Among Older Adults: A Multilevel Analysis for 10 European Countries. *Social Indicators Research*, 174, s. 525-551. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03369-w>
46. Junaščíková J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), s. 270-291. <https://doi.org/10.1108/itse-02-2023-0030>
47. Kapp K. M., Defelice R. A. (2019). *Microlearning: Short and Sweet*. Alexandria: ATD Press.
48. Knapper C. K., Cropley A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education* (3rd ed.). London: Kogan Page.
49. Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
50. Lengrand P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO.
51. Li L. C., Grimshaw J. M., Nielsen C., Judd M., Coyte P. C., & Graham I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11), s. 1-8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
52. Livingstone D. W. (2007). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. W: Z. Bekerman, N. C. Burbules, D. Silberman-Keller (red.), *Learning in Places* (s. 203-227). New York: Peter Lang.
53. Lövgren J., Sonne L., Weiss M. N. (red.). (2023). *New challenges – new learning – new possibilities: Proceedings from the 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning* (Vol. 2). LIT Verlag.
<https://doi.org/10.52038/9783643916587>
54. Loyens S. M. M., Magda J., Rikers R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), s. 411-427.
<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
55. Lyu T. (2023). The Mediating Effect of Self-Regulation on the Relationship between Intrinsic Motivation and Collaborative Learning in Undergraduate

- Second Language Learners. Proceedings of the 7th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT '23). New York: Association for Computing Machinery, s. 139-145. <https://doi.org/10.1145/3625704.3625751>
56. Maclachlan K., Osborne M. (2009). Lifelong learning, development, knowledge and identity. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), s. 575-583. <https://doi.org/10.1080/03057920903138506>
 57. Marseena M. (2024). Equitable and Inclusive Education Learning for all. *An International Multidisciplinary Magazine*, 02(01), s. 58-63. <https://doi.org/10.59231/eduphoria/230406>
 58. Marsick V. J., Watkins K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, s. 25-34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
 59. Maulidia, Sanjani, M. A. F. (2023). Enhancing Educational Impact: Exploring Effective Media And Public Relations Techniques In Educational Institutions. *Ar-Rosikhun: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 2(3), s. 214-225. <https://doi.org/10.18860/rosikhun.v2i3.21644>
 60. McCrae R. R., Costa P. T. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52(5), s. 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
 61. McKenna K., Gupta K., Kaiser L. M. R., Lopes T., Zarestky J. (2020). Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning*, 31(4), s. 139-149. <https://doi.org/10.1177/1045159519891997>
 62. Milanez A. (2023). The impact of AI on the workplace: Evidence from OECD case studies of AI implementation. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 289. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2247ce58-en>
 63. Moch E. (2024). Lifelong learning and social inclusion: an analysis of the effects on individual empowerment processes. *International Journal of Advanced Research (Feb.)*, s. 339-343. <https://doi.org/10.21474/ijar01/18299>
 64. Narot P., Kiettikunwong N. (2021). Lifelong Education: Concept and Issues Concerning an Ageing Population. W: P. Narot, N. Kiettikunwong (red.) *Education for the Elderly in the Asia Pacific. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 59. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3326-3_1
 65. Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 7(2), s. 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
 66. Novichenko N. (2020). Digital competences in the system of key human competences for lifelong learning: development trends in Europe and Ukraine. *Pattern Analysis and Applications*, 8, s. 54-59. <https://doi.org/10.15421/152041>
 67. Nygren H., Nissinen K., Hämäläinen R., De Wever B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-

- solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), s. 1759-1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>
68. OECD. (1998). *Human capital investment: An international comparison*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/human-capital-investment_9789264162891-en.html
 69. OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264181045-en>
 70. OECD. (2003). *Measuring knowledge management in the business sector: First steps*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2004/01/measuring-knowledge-management-in-the-business-sector_g1gh330e/9789264100282-en.pdf
 71. OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
 72. OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
 73. OECD. (2022). *OECD Economic Surveys: Belgium 2022*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/01c0a8f0-en>
 74. Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs and academic achievement. *Review of Educational Research*, 66(4), s. 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
 75. Peters B. G. (2018). The challenge of policy coordination, *Policy Design and Practice*, 1(1), s. 1-11. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1437946>
 76. Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
 77. Profirou M. C., Angheluță P. S., Rădulescu C. V., Călin A. M. (2022). Aspects of non-participation of adults in vocational education and training programs. In *Proceedings of the 16th International Management Conference: Management and resilience strategies for a post-pandemic future*. Bucharest University of Economic Studies, s. 358-367. <https://doi.org/10.24818/IMC/2022/02.12>
 78. Rinfret S. R., Young S., McDonald B. D. (2023). The importance of mentorship in higher education: An introduction to the symposium. *Journal of Public Affairs Education*, 29(4), s. 398-403. <https://doi.org/10.1080/15236803.2023.2260947>
 79. Rubenson K. (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Academic Press.
 80. Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), s. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 81. Schuetze H. G., Slowey M. (2002). *Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education*. *Higher Education*, 44(3-4), s. 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>

82. Schugurensky D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. Toronto: Centre for the Study of Education and Work.
83. Schuller T., Watson D. (2009). Learning Through Life: Inquiry into the Future of Lifelong Learning. Leicester: NIACE.
84. Schunk D. H., Pajares F. (2002). The Development of Academic Self-efficacy. In A. Wigfield, J. Eccles (red.), Development of Achievement Motivation (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
85. Sharp J. L. (2023). Identifying and Addressing Fear of Learning in Adult Education and Training: How to Bring Out Your "Inner Skydiver". W: A. Lyn, M. Broderick (red.), Motivation and Momentum in Adult Online Education (s. 143-158). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7712-0.ch009>
86. Song L., Hill J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. Journal of Interactive Online Learning, 6(1), s. 27-42.
87. Topal A. D., Geçer A. K. (2025). Technology and Education: Diversity and Equality in a Digital World. W: G. Günçavdı Alabay, Ç. Çelik, S. Polat (red.), Creating Positive and Inclusive Change in Educational Environments (s. 83-110). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5782-8.ch004>
88. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012). UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
89. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). Making lifelong learning a reality: A handbook. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/FWWE9277>
90. UNESCO Institute for Statistics. (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
91. UNESCO. (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
92. UNESCO. (2022). Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>
93. UNESCO. (2025). What you need to know on lifelong learning. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>
94. Veloso E., Guimarães P. (2014). Education and Empowerment in Later Life. SensePublishers, W: B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec, M. Formosa (red.) Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning

- of Adults. Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-9_4
95. Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 96. Werquin P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/recognising-non-formal-and-informal-learning_9789264063853-en.html
 97. Wu C. (2021). Education and Social Trust in Global Perspective. *Sociological Perspectives*, 64(6), s. 1166-1186. <https://doi.org/10.1177/0731121421990045>
 98. Yang J. S. (2024). Current Status of Online Self-Learning Efficacy Level for High School Students. *Journal of Education and Educational Research*, 8(3), s. 409-412. <https://doi.org/10.54097/p5z2fd11>
 99. Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassell.
 100. Zimmerman B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 82-91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
 101. Zirkle C. (2004). *Access Barriers Experienced By Adults In Distance Education Courses And Programs: A Review Of The Research Literature*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
<https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/273>

Wykaz tabel

Tabela 1. Zadania, metody i rezultaty badań	9
Tabela 2. Czynniki motywujące do kontynuacji edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie	69
Tabela 3. Czynniki utrudniające kontynuację edukacji zawodowej i uczenie się przez całe życie	71
Tabela 4. Wnioski, rekomendacje oraz ich adresaci	76

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Procedura badawcza	11
Rysunek 2. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego	63
Rysunek 3. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na płeć	64
Rysunek 4. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na wiek	65
Rysunek 5. Poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego w podziale na wykształcenie	66
Rysunek 6. Poziom otwartości na zmiany i nowości wśród dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego	67
Rysunek 7. Kluczowe czynniki determinujące (sprzyjające i ograniczające) zainteresowanie kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie w województwie podlaskim	74

Załącznik 1. Wzór scenariusza zogniskowanego wywiadu grupowego

Scenariusz wywiadu

Powitanie – 5 min – prezentacja z tytułem projektu i krótką agendą spotkania

- przedstawienie moderatora
- przedstawienie celu spotkania (identyfikacja czynników stymulujących i ograniczających zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie oraz wpływu rodziny, środowiska pracy oraz systemu edukacji w odniesieniu do zainteresowania dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie)
- przedstawienie projektu, w ramach którego realizowane jest badanie – **Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych** – informacje o projekcie na prezentacji)
- prośba o podpisanie listy obecności, podpisy na tej liście będą jednocześnie podpisami pod oświadczeniem związanym z RODO
- prośba o zgodę na nagrywanie – podpisując listę obecności uczestnicy jednocześnie wyrażają zgodę na nagrywanie

Część I – Ogólne podejście do edukacji dorosłych – 5 min

1. Co Państwo rozumiecie pod pojęciem edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie?

Część II – Czynniki stymulujące zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie – 10 min

2. Jakie czynniki indywidualne (np. ambicja, chęć awansu) motywują Państwa do kontynuowania edukacji zawodowej?
3. Jakie czynniki zewnętrzne (np. podziw ze strony rodziny, wymagania rynku pracy) motywują Państwa do kontynuowania edukacji zawodowej?

Część III – Czynniki ograniczające zainteresowanie dorosłych kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie – 10 min

4. Jakie są bariery indywidualne (np. brak czasu, obowiązki rodzinne, brak wiary we własne możliwości), które zniechęcają Państwa do dalszej edukacji?
5. Jakie bariery zewnętrzne (np. nieelastyczne godziny pracy, brak odpowiednich programów, brak możliwości uzyskania dofinansowania na dalsze kształcenie) zniechęcają Państwa do dalszej edukacji?

Część IV – Diagnoza wpływu rodziny na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie – 10 min

6. Jak rodzina (np. partner, dzieci, rodzice) wpływa na Państwa decyzje dotyczące dalszej edukacji zawodowej?
7. Czy rodzina wspiera Państwa w kontynuacji edukacji zawodowej? W jaki sposób?
8. Czy odczuwacie Państwo presję ze strony rodziny dotyczącą wyboru między obowiązkami rodzinnymi a edukacją zawodową? Jak sobie z tym radzicie?

Część V – Diagnoza wpływu środowiska pracy na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie – 10 min

9. Jak oceniacie Państwo wpływ obecnego lub poprzednich miejsc pracy na Państwa zainteresowanie dalszą edukacją zawodową?
10. Czy Państwa pracodawca zachęca lub umożliwia uczestnictwo w szkoleniach i kursach zawodowych? Jeśli tak, to bardzo proszę o podanie przykładów takich działań.
11. Jakie bariery ze strony środowiska pracy ograniczają Państwa możliwości kontynuowania edukacji zawodowej?

Część VI – Diagnoza wpływu systemu edukacji na edukację zawodową i uczenia się przez całe życie – 10 min

12. Jak oceniacie Państwo ofertę edukacyjną dla dorosłych dostępną w regionie? Czy spełnia ona Państwa oczekiwania i potrzeby zawodowe?
13. Czy istnieją szczególne formy edukacji zawodowej, które są dla Państwa atrakcyjne lub odwrotnie – nieatrakcyjne? Dlaczego?
14. Jakie zmiany w systemie edukacji mogłyby zwiększyć Państwa zainteresowanie dalszym kształceniem zawodowym i uczeniem się przez całe życie?

Część VII – Prośba do uczestników o wypełnienie formularza badawczego z Załącznika 1a.

Część VIII – Podsumowanie uzyskanych wyników oraz podziękowania za udział w badaniu.

Załącznik 1a do wywiadu

1. Jaki jest Pana/Pani poziom zainteresowania kontynuacją edukacji zawodowej i uczeniem się przez całe życie?

- ☐ bardzo niski
- ☐ niski
- ☐ umiarkowany
- ☐ wysoki
- ☐ bardzo wysoki

2. Jaki jest Pana/Pani poziom otwartości na zmiany i nowości?

- ☐ zdecydowanie nie lubię zmian i unikam nowości
- ☐ nie przepadam za zmianami, ale czasem się do nich dostosowuję
- ☐ bywam ostrożny wobec nowości, ale potrafię je zaakceptować
- ☐ lubię nowinki i chętnie poznaję nowe rozwiązania
- ☐ zdecydowanie lubię zmiany i nowości – są dla mnie inspirujące i motywujące

3. Proszę ocenić w skali 1-5 w jakim stopniu poniższe czynniki motywują Pana/Panią do kontynuowania edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie?

(1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)

Lp.	Czynniki	1	2	3	4	5
1.	Możliwość zdobycia lepszej pracy lub awansu zawodowego					
2.	Poprawa sytuacji finansowej (wyższe zarobki)					
3.	Chęć zdobycia nowych umiejętności lub kwalifikacji					
4.	Osobista satysfakcja i przyjemność płynąca z nauki					
5.	Potrzeba dostosowania się do zmian na rynku pracy					
6.	Zachęta ze strony pracodawcy (np. finansowanie szkoleń)					
7.	Inspiracja lub wsparcie ze strony rodziny i znajomych					
8.	Możliwość nawiązania nowych kontaktów zawodowych					
9.	Chęć bycia wzorem dla własnych dzieci lub członków rodziny					
10.	Utrzymanie aktywności umysłowej i zapobieganie rutynie					
11.	Zwiększenie pewności siebie i poczucia własnej wartości					
12.	Presja społeczna lub kulturowa (np. presja ze strony znajomych, społeczności lokalnej)					
13.	Chęć nadążania za nowymi technologiami					
14.	Potrzeba zdobycia formalnego certyfikatu lub dyplomu					

Lp.	Czynniki	1	2	3	4	5
15.	Wpływ wzorów osobowych (np. inspirujące osoby publiczne, liderzy opinii)					
16.	Obawa przed utratą pracy lub trudności ze znalezieniem nowego zatrudnienia					
17.	Dostępność elastycznych form edukacji (np. kursy online, wieczorowe, weekendowe)					

4. Proszę ocenić w skali 1-5 w jakim stopniu poniższe czynniki zniechęcają Pana/Panią do kontynuowania edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie?

(1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)

Lp.	Czynniki	1	2	3	4	5
1.	Brak czasu z powodu obowiązków zawodowych					
2.	Trudności w pogodzeniu nauki z obowiązkami rodzinnymi					
3.	Wysokie koszty kursów i szkoleń					
4.	Brak odpowiednich ofert edukacyjnych					
5.	Obawa przed porażką lub niepowodzeniem edukacyjnym					
6.	Brak motywacji osobistej lub celów edukacyjnych					
7.	Niechęć do uczenia się wynikająca z negatywnych doświadczeń edukacyjnych w przeszłości					
8.	Brak wsparcia lub zachęty ze strony rodziny					
9.	Brak wsparcia ze strony pracodawcy (np. niechęć do finansowania lub umożliwienia udziału w szkoleniach)					
10.	Przekonanie, że w danym wieku dalsza nauka nie przyniesie realnych korzyści					
11.	Problemy zdrowotne lub zmęczenie fizyczne i psychiczne					
12.	Ograniczony dostęp do nowoczesnych technologii edukacyjnych (np. kursów online)					
13.	Zbyt niska atrakcyjność oferowanych form edukacji zawodowej					
14.	Brak elastycznych form nauki (np. brak możliwości uczenia się w weekendy lub wieczorami)					
15.	Trudności logistyczne (np. dojazd do miejsca szkoleń, brak komunikacji publicznej)					
16.	Ograniczona dostępność dofinansowania kursów i szkoleń ze strony instytucji zewnętrznych (np. urzędy pracy, fundusze unijne)					

Słownik zastosowanych skrótów

AI – artificial intelligence (sztuczna inteligencja)

FGI – Focus Group Interview (zogniskowany wywiad grupowy)

LLL – lifelong learning (uczenie się przez całe życie)

MOOC – Massive Open Online Courses (masowy otwarty kurs online)

MŚP – mikroprzedsiębiorstwa oraz małe i średnie przedsiębiorstwa

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)

U...PB – uczestnik zogniskowanego wywiadu grupowego, podregion białostocki

U...PŁ – uczestnik zogniskowanego wywiadu grupowego, podregion łomżyński

U...PS – uczestnik zogniskowanego wywiadu grupowego, podregion suwalski

UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury)

VET – vocational education and training (kształcenie i szkolenie zawodowego)