

Uczenie się dorosłych w Polsce

Raport tematyczny z badania PIAAC 2023



Autor raportu:

Michał Sitek

Recenzentka:

dr hab. Gabriela Grotkowska, prof. UW

Redakcja językowa i korekta: Marta Zuchowicz

Projekt graficzny i skład: Marcin Kot

Projekt okładki: Zuzanna Gułaj

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025

Przedruk w całości lub w części wyłącznie za zgodą Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych jedynie z podaniem źródła.

Wzór cytowania:

Sitek, M. (2025). *Uczenie się dorosłych w Polsce. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

ISBN dla wersji drukowanej: 978-83-68313-64-2

ISBN dla wersji elektronicznej: 978-83-68313-65-9

DOI: 10.24131/9788368313659

Publikacja sfinansowana ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Spis treści

Streszczenie	4
1. Dlaczego uczenie się dorosłych jest ważne i co o nim wiemy	6
Znaczenie uczenia się dorosłych	6
Jak mierzyć uczenie się dorosłych?	9
Pomiar uczenia się dorosłych w badaniu PIAAC	11
Struktura raportu	13
2. Jak często i w jaki sposób uczą się dorośli	15
Wprowadzenie	15
Uczestnictwo w edukacji formalnej	15
Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej	16
Liczba i intensywność aktywności edukacyjnych	19
Tematyka i formy uczenia się	20
Uczenie się nieformalne	25
Nierówności w uczestnictwie w uczeniu się	30
Podsumowanie	39
3. Co motywuje dorosłych do uczenia się, a co jest przeszkodą	41
Wprowadzenie	41
Bariery uczestnictwa w uczeniu się dorosłych	46
Ocena przydatności szkoleń	49
Kto nie uczestniczy w szkoleniach i nie chce się uczyć?	51
Podsumowanie	55
Bibliografia	57
Aneks – tabele do wykresów	59

Streszczenie

Dzisiejszy świat szybko się zmienia – cyfryzacja, automatyzacja czy zielona gospodarka to tylko kilka przykładów dziedzin, których to dotyczy. By nadążyć za tymi zmianami i lepiej się na nie przygotować, musimy stale rozwijać swoje umiejętności. Ciągłe uzupełnianie kompetencji poprzez różne formy kształcenia stało się koniecznością, nie tylko dla osobistego rozwoju, lecz także dla funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa.

Ten raport, bazujący na Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), pokazuje, jak z edukacją radzą sobie dorośli Polki i Polacy. Badanie PIAAC mierzy umiejętności rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz rozwiązywania problemów i pozwala powiązać je z udziałem w uczeniu się, motywacjami i barierami związanymi z korzystaniem z możliwości uczenia się oraz sytuacją osób dorosłych na rynku pracy. Raport uzupełnia obraz znany z prowadzonych w Polsce i Europie badań ankietowych, takich jak Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL, czyli polska edycja europejskiego Labour Force Survey) czy międzynarodowe badanie „Uczenie się osób dorosłych” (Adult Education Survey, AES), i badań krajowych, takich jak Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) czy badanie „Uczenie się dorosłych Polaków”, prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych. PIAAC wnosi nową wiedzę, ponieważ pokazuje znaczenie posiadanych umiejętności dla podejmowania aktywności edukacyjnych w kontekście porównawczym – możemy zobaczyć pozycję Polski na tle innych krajów. Pozwala to lepiej zrozumieć nie tylko, ile i jak uczą się dorośli Polki i Polacy, lecz także jak ich kompetencje wpływają na te procesy.

Wyniki PIAAC potwierdzają wzorce obserwowane w innych badaniach. Polska należy do krajów o relatywnie niskim poziomie uczestnictwa dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej (ok. 21–24% w ciągu roku). Niższy niż przeciętnie w innych krajach jest w Polsce udział w uczeniu się nieformalnym (związanym z uczeniem się w trakcie wykonywania zadań zawodowych). Niektóre badania (np. Bilans Kapitału Ludzkiego) sugerują wyższe wskaźniki, co może wynikać z różnic metodologicznych (np. definicji uczenia się czy okresu odniesienia), których znaczenie podkreślamy w raporcie. Korzystanie z porównań międzynarodowych ma jednak duże zalety i pozwala nam obiektywnie spojrzeć na stan edukacji dorosłych w Polsce. Porównanie danych dla Polski i innych krajów pozwala zidentyfikować mocne i słabe strony uczenia się dorosłych w Polsce. Warto podkreślić, że problemy z uczestnictwem w edukacji dorosłych nie są specyficzne tylko dla Polski — występują też w innych krajach, ale w Polsce te wyzwania są większe.

Aktywność edukacyjna dorosłych Polek i Polaków jest silnie powiązana z aktualnym zatrudnieniem. W Polsce bardziej niż w innych krajach dominują szkolenia organizowane i finansowane przez pracodawców, często krótkie, odbywające się w godzinach pracy i nierzadko o charakterze obowiązkowym. Mimo że uczestnicy aktywności szkoleniowych generalnie wysoko oceniają przydatność szkoleń w pracy, rzadziej niż w innych krajach dotyczą one rozwoju

ogólnych umiejętności cyfrowych czy językowych. Umiejętności cyfrowe są rozwijane, ale jako element szkoleń związanych z doskonaleniem innych kompetencji.

Dane PIAAC wyraźnie pokazują, że aktywność edukacyjna jest silnie powiązana z poziomem posiadanych umiejętności podstawowych. Osoby o niższych kompetencjach (szczególnie w zakresie rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego) znacznie rzadziej biorą udział w jakichkolwiek formach uczenia się. Podobnie jak wiele innych badań, PIAAC pokazuje wyraźne zróżnicowanie szans edukacyjnych. Częściej uczą się osoby z wyższym wykształceniem, o wyższych umiejętnościach, pracujące w większych przedsiębiorstwach. Istotnie mniejsze szanse na udział w szkoleniach mają osoby o niższych kwalifikacjach i umiejętnościach, bezrobotni, pracownicy małych firm oraz osoby starsze.

Motywacje do uczenia się są różne w zależności od poziomu wykształcenia i umiejętności. Osoby lepiej wykształcone częściej uczą się z chęci rozwoju i zainteresowań, podczas gdy osoby o niższych kwalifikacjach częściej wskazują obowiązkowy charakter szkoleń. Do osób biernych edukacyjnie częściej należą też osoby z niższymi umiejętnościami. Główne bariery uczestnictwa w szkoleniach i innych aktywnościach szkoleniowych to brak czasu i koszty. Największym wyzwaniem pozostaje to, że Polki i Polacy nie odczuwają potrzeby uczestnictwa w szkoleniach i mają poczucie, że ich kompetencje są wystarczające do wykonywania zadań zawodowych.

Raport dostarcza kompleksowej analizy sytuacji uczenia się dorosłych Polek i Polaków, osadzając ją w kontekście posiadanych przez nich umiejętności i porównań międzynarodowych. Stanowi cenne źródło informacji dla wszystkich zainteresowanych wiedzą o uczeniu się dorosłych. Raport uzupełnia to, co wiemy z innych badań, i pokazuje nowe, nieobecne w tych badaniach konteksty. Raport identyfikuje też konkretne problemy, które mogą być zgłębiane w dalszych analizach i kolejnych badaniach, zwłaszcza dotyczących zwrotu z uczenia się, uwarunkowań branżowych czy związanych z kulturą organizacyjną firm.

1. Dlaczego uczenie się dorosłych jest ważne i co o nim wiemy

Znaczenie uczenia się dorosłych

Uczenie się dorosłych stanowi fundament rozwoju zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw. Na poziomie indywidualnym podtrzymywanie i rozwój umiejętności zwiększa szanse powodzenia na rynku pracy i w życiu osobistym. Nieformalne uczenie się, osadzone w codziennych aktywnościach, umożliwia ciągłą adaptację do zmieniających się warunków, co wpływa na jakość życia i dobrostan. Z perspektywy społecznej edukacja dorosłych jest kluczowa dla zwiększania produktywności i rozwoju gospodarczego. Poprawa kompetencji przyczynia się do większej spójności społecznej, aktywności obywatelskiej oraz zdolności adaptacji wobec nowych wyzwań, a przez to – do odporności społeczeństw.

Znaczenie uczenia się dorosłych można powiązać z kilkoma kluczowymi wyzwaniami. Pierwszym z nich jest transformacja cyfrowa. Rewolucjonizuje ona rynek pracy, komunikację i codzienne życie, generując rosnące zapotrzebowanie na kompetencje cyfrowe – od podstawowej obsługi urządzeń, po zaawansowane umiejętności związane z analizą danych czy sztuczną inteligencją. Jest to jeden z kluczowych motorów zmian, którego rolę podkreślono w Europejskiej Agencji Umiejętności (Rada Unii Europejskiej, 2021), wskazując na konieczność masowego podnoszenia kwalifikacji cyfrowych społeczeństwa (cel: 70% dorosłych z podstawowymi umiejętnościami cyfrowymi do 2025 roku). W Polsce cele i działania polityki publicznej opisano w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (Rada Ministrów, 2020).

Drugim często wymienianym wyzwaniem jest przejście do zielonej gospodarki. Stwarza ono zapotrzebowanie na nowe, specyficzne umiejętności związane ze zrównoważonym rozwojem, efektywnością energetyczną, gospodarką obiegu zamkniętego czy pracą w rozwijających się „zielonych sektorach”. W kontekście zielonej i cyfrowej transformacji kluczowe znaczenie zyskuje nie tylko rozwój kompetencji technicznych, ale przede wszystkim kompetencji miękkich, poznawczych i adaptacyjnych. Jak wskazuje OECD (2024), zmieniające się wymagania zawodów – zarówno w sektorach bezpośrednio związanych z transformacją energetyczną, jak i w całej gospodarce – powodują, że rośnie zapotrzebowanie na umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania złożonych problemów, uczenia się przez całe życie i zarządzania zmianą. Zielona transformacja generuje zapotrzebowanie na nowe zawody, ale też zmienia charakter pracy w istniejących profesjach, co wymaga z kolei umiejętności przekrojowych, potrzebnych do adaptacji do nowych wyzwań.

Obserwowanym od dłuższego czasu globalnym trendem, związanym m.in. z cyfryzacją, jest polaryzacja rynku pracy – wzrost zapotrzebowania na pracowników wysoko wykwalifikowanych (np. w ICT, zarządzaniu) oraz nisko wykwalifikowanych (usługi, opieka), przy jednoczesnym spadku liczby miejsc pracy w zawodach średniego szczebla (np. pracownicy biurowi, niektóre zawody produkcyjne; zob. Acemoglu i Autor, 2011; Michaels i in., 2010; West, 2018). Dane z innych krajów pokazują, że osoby o niższych umiejętnościach nie tylko rzadziej uczestniczą w edukacji, lecz także mają mniej okazji do uczenia się w miejscu pracy. Pogłębianie się nierówności w dostępie do uczenia się stanowi poważne wyzwanie, ponieważ grozi utrwaleniem podziałów na rynku pracy. Europejska Agenda Umiejętności stara się adresować ten problem m.in. poprzez cel zwiększenia udziału osób nisko wykwalifikowanych w uczeniu się (do 30% do 2025 roku).

Uczenie się dorosłych wynika z ich indywidualnych decyzji i motywacji, ale nie zachodzi w próżni – kształtuje je szersze otoczenie (zob. np. Boeren i in, 2010; Desjardins, 2023). Duży wpływ ma miejsce pracy, zwłaszcza kultura organizacyjna i działania menedżerów wspierające rozwój pracowników. Równie ważne są możliwości oferowane przez szkoły, uczelnie i inne instytucje edukacyjne. Istotną rolę odgrywają też polityki publiczne, w tym aktywne polityki rynku pracy, które mogą sprzyjać podnoszeniu kwalifikacji lub je utrudniać. Wszystkie te elementy razem tworzą środowisko, od którego zależy efektywność systemu uczenia się dorosłych.

Nie mniej istotne są normy społeczne i system wartości związany z edukacją. To właśnie one wpływają na to, jak postrzegane jest uczenie się dorosłych: czy jest traktowane jako naturalna część życia, czy raczej jako wyjątek wymagający szczególnych okoliczności. Przykładem mogą być kraje skandynawskie, gdzie istnieje silna kultura uczenia się przez całe życie, wspierana nie tylko przez rozwiązania formalne, ale również przez społeczne oczekiwania, że rozwój osobisty i zawodowy to coś oczywistego i wartościowego na każdym etapie życia.

Jak definiuje się i mierzy umiejętności dorosłych? Do zrozumienia skali i charakteru uczenia się dorosłych potrzebne są ramy pojęciowe i świadomość wyzwań metodologicznych związanych z jego pomiarem (zob. Worek, 2024). Współcześnie o uczeniu dorosłych myśli się szeroko i całościowo – obejmuje ono nie tylko zorganizowane kursy, lecz także różnorodne formy uczenia się w miejscu pracy, środowisku społecznym czy poprzez samokształcenie. Taka koncepcja uznaje ciągłość i elastyczność rozwoju kompetencji w całym cyklu życia, od wczesnych doświadczeń z dzieciństwa, poprzez szkolną edukację i uczenie się w domu oraz wśród rówieśników, po uczenie się w różnych formach na różnych etapach dorosłego życia. W badaniach, analizach i dyskusjach dotyczących polityk edukacyjnych standardem stało się rozróżnienie trzech głównych form uczenia się (por. GUS, 2025):

- uczenie się formalne: zinstytucjonalizowane, celowe i zaplanowane, realizowane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, prowadzące do uzyskania formalnie uznawanych kwalifikacji (np. dyplom ukończenia studiów, świadectwo ukończenia szkoły policealnej);

- uczenie się pozaformalne (*non-formal learning*): zorganizowane działania edukacyjne poza systemem formalnym, które również są celowe z perspektywy uczącego się, ale zazwyczaj nie prowadzą do uzyskania formalnych kwalifikacji w takim samym sensie jak edukacja formalna (np. kursy zawodowe, szkolenia, warsztaty, seminaria). Jest to obszar często finansowany przez pracodawców lub współfinansowany ze środków publicznych (np. EFS);
- uczenie się nieformalne (*informal learning*): proces zdobywania wiedzy, umiejętności i postaw wynikający z codziennych aktywności związanych z pracą, życiem rodzinnym czy czasem wolnym. Jest ono intencjonalne, ale jest nieustrukturyzowane (np. uczenie się przez praktykę w miejscu pracy, od współpracowników, z mediów, przez hobby, kontakty społeczne).

W Polsce różne formy uczenia się zdefiniowano w Ustawie z 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Edukację pozaformalną zdefiniowano w niej jako kształcenie i szkolenie realizowane w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, czyli tych kwalifikacji, które są nadawane wyłącznie w ramach systemu oświaty po ukończeniu określonych etapów kształcenia, oraz kwalifikacji pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia nadawanych w ramach szkolnictwa wyższego. Z kolei uczenie się nieformalne to, zgodnie z wymienioną ustawą, uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność poza edukacją formalną i edukacją pozaformalną.

Te trzy formy wzajemnie się uzupełniają i często przenikają. Uczenie się formalne jest ustrukturyzowane, zaplanowane i prowadzi do zdobycia uznanego dyplomu lub kwalifikacji, zazwyczaj dostarczanych przez instytucje edukacyjne. Uczenie się pozaformalne jest również ustrukturyzowane, ale krótsze i bardziej elastyczne, często odbywa się w formie szkoleń w miejscu pracy, warsztatów lub kursów społecznościowych. Chociaż tradycyjnie było oddzielone od edukacji formalnej, uczenie się pozaformalne jest coraz częściej certyfikowane i włączane do krajowych ram kwalifikacji, co zaciera granice między tymi dwiema formami. Podobnie jest z granicą między uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym. Uczenie się nieformalne pozwala zdobywać wiedzę i umiejętności w codziennych sytuacjach życiowych, często spontanicznie i bez jasno określonego celu edukacyjnego. Tradycyjnie uważane było za coś całkowicie oddzielnego od ustrukturyzowanych form kształcenia. Jednak obecnie coraz częściej dostrzega się wartość uczenia się nieformalnego i podejmuje się próby jego formalnego potwierdzania i włączania do systemów kwalifikacji. Przykładowo umiejętności zdobyte przez doświadczenie życiowe, wolontariat czy samokształcenie mogą być teraz uznawane poprzez różne formy potwierdzania kompetencji. W Polsce jest to możliwe w przypadku niektórych kwalifikacji wpisanych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, np. opieka nad chorą, niesamodzielną osobą dorosłą, obsługa specjalistycznych urządzeń, organizacja treningów przygotowujących do rywalizacji sportowych. Analogiczne rozwiązania ułatwiające uznawanie uczenia się nieformalnego funkcjonują w innych krajach.

Jak mierzyć uczenie się dorosłych?

Uczenie się dorosłych to zjawisko niezwykle różnorodne, obejmujące zarówno formalne kształcenie, szkolenia pozaformalne, jak i codzienne, nieformalne zdobywanie wiedzy. Wprawdzie możemy przyjąć i uzgodnić definicje tych form, ale w badaniach sondażowych pytania do respondentów trzeba formułować w sposób możliwie prosty, zrozumiały i naturalny. W efekcie badania nie rejestrują wszystkich form uczenia się w pełni, ponieważ różnią się stosowanymi definicjami aktywności edukacyjnych, okresem odniesienia oraz poziomem szczegółowości pytań, a uzyskane odpowiedzi zależą od tego, jak te pytania zostaną zinterpretowane, jakie respondenci będą mieli skojarzenia i na ile będą przypominać sobie różne aktywności.

Międzynarodowy projekt PIAAC, europejskie badania ankietowe oraz krajowe inicjatywy badawcze dają obraz doświadczeń edukacyjnych dorosłych z odmiennych perspektyw. Świadome wykorzystanie ich zalet i zrozumienie ograniczeń pozwala uzyskać spójny, wielowymiarowy obraz aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków.

Tabela 1.1. Porównanie międzynarodowych badań uczenia się dorosłych

Badanie	Cel i zakres	Okres referencyjny	Zalety	Ograniczenia
PIAAC (OECD)	Porównawcza diagnoza umiejętności i uczestnictwa w szkoleniach (osoby w wieku 16–65 lat)	12 miesięcy	Bezpośredni pomiar kompetencji; szczegółowe dane o ostatnim szkoleniu, barierach i finansowaniu, informacje kontekstowe o wykorzystaniu umiejętności w pracy i życiu codziennym	Co ok. 10 lat (w 10-letnich cyklach, w ramach których kraje mogą uczestniczyć w różnych rundach); w II cyklu uproszczone pytania o szkolenia
AES = Uczenie się osób dorosłych/Adult Education Survey (GUS, Eurostat)	Kompleksowy pomiar trzech form uczenia się dorosłych w UE (osoby w wieku 18–69 lat)	12 miesięcy	Najszerszy i najdokładniejszy obraz uczenia się dorosłych w Europie; pełna porównywalność między krajami	Realizacja co 6 lat
BAEL/LFS = Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności/Labour Force Survey (GUS, Eurostat)	Ciągły monitoring rynku pracy z modulem edukacyjnym (osoby w wieku 15–69 lat)	4 tyg. (+12 mies. co 2 lata od 2022 r.)	Duża, aktualizowana kwartalnie próba; możliwość analizy trendów i powiązań z zatrudnieniem	Krótkie, ogólne pytania – wskaźniki zwykle niższe niż w AES

Źródło: opracowanie własne.

PIAAC – jako jedyne badanie – zestawia dane o aktywnościach edukacyjnych z bezpośrednim pomiarem umiejętności (to znaczy pomiarem polegającym na rozwiązywaniu przez respondenta zadań wymagających tych umiejętności, a nie na deklarowaniu przez respondenta, co robi lub

potrafi zrobić). Badanie AES, koordynowane przez Eurostat, dostarcza najbardziej szczegółowej i porównywalnej informacji o wszystkich trzech formach uczenia się przez całe życie w Europie. Jest niezbędne do monitorowania postępów wobec unijnych celów strategicznych. Z kolei badanie BAEL/LFS, choć zadaje się w nim tylko kilka ogólnych pytań o edukację, jest prowadzone nieprzerwanie na bardzo dużej próbie. Dzięki temu można śledzić zmiany z kwartału na kwartał i analizować je w ścisłym związku z rynkiem pracy. Wprowadzenie w 2022 roku 12-miesięcznego horyzontu referencyjnego zbliżyło badanie BAEL/LFS do badania AES, ale różnice w definicjach i sformułowaniu pytań sprawiają, że wskaźniki LFS dotyczące uczestnictwa w uczeniu się dorosłych są z reguły niższe.

Obraz badań uzupełniają dwa projekty krajowe. Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL, zob. Górniak i in., 2022) dostarcza dynamicznej perspektywy zmian zachodzących na rynku pracy i w sektorze szkoleń, umożliwiając obserwację trendów w dłuższym okresie. Badanie IBE „Uczenie się dorosłych Polaków” (UDP, zob. Petelewicz i in., 2023) daje najgłębszy wgląd w motywacje, bariery i kanały informacji specyficzne dla polskiego kontekstu. Dzięki temu stanowi nieocenione źródło wiedzy przy projektowaniu krajowych instrumentów wsparcia.

Różnice metodologiczne między badaniami – w definicjach uczenia się, okresach referencyjnych i szczegółowości pytań – prowadzą do znaczących rozbieżności wyników (Worek, 2024).

Wskaźniki oparte na 4-tygodniowym module LFS są na ogół niższe niż te z AES czy pierwszego cyklu PIAAC, co może stawiać Polskę w mniej korzystnym świetle, jeśli nie uwzględni się tego kontekstu. Jednocześnie bardziej „naturalnie” formułowane pytania w niektórych edycjach BKL skłaniają respondentów do wskazywania szerszego spektrum aktywności (np. zajęcia sportowe), a więc prowadzą do wyższych wskaźników uczestnictwa.

Warto zobrazować to przykładami. W badaniu AES 2022 respondentów (18–69 lat) pytano o udział w edukacji pozaformalnej, definiowanej jako zaplanowane uczenie się z udziałem instruktora, niezmiennie poziomu wykształcenia. Zapytano, czy w ostatnich 12 miesiącach uczestniczyli w: (1) kursach (stacjonarnych lub zdalnych), (2) warsztatach/seminariach łączących teorię z praktyką, (3) indywidualnych szkoleniach w miejscu pracy z instruktorem, (4) płatnych prywatnych lekcjach. Pozytywna odpowiedź prowadziła do pytań o liczbę, tematykę, finansowanie i efekty tych aktywności (zob. GUS, 2025).

W badaniu PIAAC pytania o edukację pozaformalną umieszczono po części ankiety dotyczącej edukacji formalnej. Przejście do edukacji pozaformalnej zaaranżowano poprzez wstawienie wstępnego fragmentu wprowadzającego do sekcji: „W poprzednich pytaniach rozmawialiśmy o P. uzyskanych poziomach wykształcenia. A teraz porozmawiamy o INNYCH zorganizowanych formach uczenia się, czyli o szkoleniach, takich jak kursy, seminaria, webinary, warsztaty, wykłady lub lekcje prywatne. Te działania mogą być związane z pracą lub P. zainteresowaniami. Proszę spojrzeć na kartę nr 6, która zawiera przykłady takich działań”. Na karcie, którą otrzymywali respondenci, umieszczono następujące przykłady: kurs języka obcego, kurs komputerowy

lub obsługi oprogramowania, szkolenie związane z pracą, kurs hobbystyczny, na przykład kurs rysunku, nauka pływania lub prywatne lekcje gry na gitarze, wykład na określony temat, szkolenie komunikacyjne, na przykład warsztaty z wystąpień publicznych, szkolenie BHP, na przykład kurs pierwszej pomocy. Respondenci mieli tę kartę przed sobą w czasie zadawania pytań z tej sekcji przez ankietera. Miało to w założeniu zwiększyć trafność i kompletność odpowiedzi. Główne pytanie zadawane respondentom brzmiało: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy, to znaczy od [miesiąc, rok], uczestniczył/-a P. w jakichkolwiek szkoleniach? Proszę podać wszelkie szkolenia, nawet jeśli trwały one tylko godzinę. Proszę również uwzględnić szkolenia, w których nadal bierze P. udział”. W instrukcji do tego pytania wskazano, że w przypadku wątpliwości respondenta lub potrzeby doprecyzowania należy wymienić wszystkie szkolenia bez względu na datę ich rozpoczęcia i zakończenia, że chodzi wyłącznie zorganizowane szkolenia, tj. nieobejmujące samodzielnej nauki lub ćwiczeń sportowych. Obecność instruktora lub usługodawcy jest dobrym wskaźnikiem, czy dane szkolenie jest działaniem zorganizowanym. Poproszono też o pominięcie nauki lub studiowania w celu uzyskania jakiegoś poziomu wykształcenia oraz szkoleń prowadzonych przez samego respondenta.

Zestawiając te dane, zyskujemy pełniejszy obraz: PIAAC pokazuje, jak kompetencje wiążą się z uczeniem się; badanie AES – jak aktywni jesteśmy na tle Europy we wszystkich formach uczenia się; BAEL/LFS – jak szybko trend uczestnictwa reaguje na koniunkturę rynku pracy; UDP – jakie charakterystyki jednostek sprzyjają uczeniu się oraz jak na uczestnictwo w uczeniu wpływają postawy i motywacje; a BKL – jak wygląda zaplecze pracodawców i oferta szkoleniowa. Dopiero łączne wykorzystanie wyników z tych komplementarnych źródeł pozwala stworzyć pełny obraz uczenia się dorosłych.

Pomiar uczenia się dorosłych w badaniu PIAAC

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) to unikalne źródło wiedzy o uczeniu się dorosłych, łączące diagnozę edukacyjną, społeczną i polityczną. Populacją, o której wnioskuje się w badaniu, są osoby w wieku 16–65 lat. Jako jedyne mierzy nie tylko uczestnictwo w różnych formach edukacji, ale także faktyczne umiejętności dorosłych – w zakresie rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego i rozwiązywania problemów – oraz sposób ich wykorzystywania w pracy i codziennym życiu. Dzięki jednolitej metodologii PIAAC umożliwia międzynarodowe porównania i dostarcza szczegółowych danych o organizacji, tematyce i finansowaniu szkoleń. Jest cennym narzędziem dla polityk publicznych, ponieważ pozwala na identyfikację barier rozwoju umiejętności i nierówności w dostępie do edukacji.

Badanie obejmuje trzy główne obszary kompetencji:

- umiejętność rozumienia tekstu (*literacy*) – umiejętność rozumienia i wykorzystywania tekstów pisanych,

- rozumowanie matematyczne (*numeracy*) – zdolność do rozumowania i działania z użyciem treści matematycznych,
- rozwiązywanie problemów (*adaptive problem solving*) – zdolność adaptacyjnego rozwiązywania złożonych problemów w zmieniających się warunkach.

PIAAC zbiera także wiele informacji kontekstowych – o wieku, wykształceniu, sytuacji na rynku pracy, wykorzystaniu umiejętności w pracy i życiu codziennym, a także o środowisku pracy. Informacje te są kluczowe dla analizy, jak czynniki społeczne i edukacyjne wpływają na udział i zróżnicowanie udziału w aktywnościach edukacyjnych.

Moduł ankiety badania PIAAC poświęcony tematyce aktywności edukacyjnych zaprojektowano tak, aby uchwycić kluczowe aspekty aktywności edukacyjnej, koncentrując się głównie na szkoleniach (rozumianych jako edukacja pozaformalna), ze względu na ich znaczenie dla rynku pracy i możliwość standaryzacji pomiaru w kontekście międzynarodowym. Logika doboru pytań odzwierciedla potrzebę zrozumienia nie tylko skali zjawiska, lecz także jego charakteru, motywacji uczestników, kontekstu oraz barier.

Kluczowe obszary tematyczne modułu obejmują następujące zagadnienia:

- **Skala i intensywność uczestnictwa.** Podstawowym celem jest zmierzenie skali udziału w szkoleniach w standardowym okresie 12 miesięcy (pytanie B2_Q08a). Równie ważne jest jednak uchwycenie intensywności tego udziału (liczba szkoleń, B2_Q08b), ponieważ jednorazowe uczestnictwo może mieć inny wpływ na umiejętności i sytuację zawodową niż regularne podejmowanie aktywności. Dodatkowo pytanie o uczestnictwo w przeszłości (w ciągu ostatnich 5 lat lub dawniej, B2_Q09) pozwala uchwycić długoterminowe wzorce uczenia się i potencjalną dezaktualizację efektów dawnych szkoleń, co jest istotne zwłaszcza dla osób nieaktywnych edukacyjnie w ostatnim roku.
- **Charakterystyka podejmowanych działań.** Aby zrozumieć naturę odbywanych szkoleń, moduł bada ich główną tematykę (B2_Q10), oferując szeroki wachlarz opcji – od umiejętności cyfrowych i technicznych, przez zarządcze i interpersonalne, po językowe i podstawowe. Istotne jest wskazanie, czy szkolenie było związane z pracą (B2_Q11), co pozwala oddzielić rozwój zawodowy od aktywności związanych z rozwojem osobistym. Kluczowe jest również poznanie motywacji uczestnictwa (B2_Q12) – czy wynikała ona z chęci poprawy pozycji na rynku pracy, rozwoju zainteresowań, potrzeb bieżącej pracy, adaptacji do zmian, wymogów formalnych (certyfikat) czy obowiązku.
- **Organizacja i kontekst szkolenia.** Sposób realizacji szkolenia ma znaczenie dla jego dostępności i potencjalnych efektów. Dlatego PIAAC pyta o formę (osobiście, zdalnie, hybrydowo – B2_Q13a), rozłożenie w czasie (ograniczenie do kilku dni albo rozciągnięcie na wiele tygodni – B2_Q13d) oraz lokalizację (w środowisku pracy czy poza nim – B2_Q16a). Ważnym elementem kontekstu jest także czas odbywania szkolenia względem godzin pracy

(B2_Q16b), co pozwala ocenić potencjalne koszty alternatywne dla pracownika i pracodawcy oraz dostępność szkoleń dla grup znajdujących się w trudniejszej sytuacji na rynku pracy. Informacja o statusie zawodowym podczas szkolenia (B2_Q15) służy głównie jako zmienna kontrolna w analizach.

- **Postrzegane efekty i finansowanie.** Moduł zawiera pytania o subiektywną ocenę przydatności szkolenia w pracy (B2_Q17) oraz o to, czy przyczyniło się ono do rozwoju umiejętności cyfrowych (B2_Q16c) – aspekt szczególnie istotny w kontekście transformacji technologicznej. Pytanie o otrzymanie certyfikatu (B2_Q18) pozwala ocenić formalny wymiar ukończenia szkolenia. Z kolei pytanie o źródła finansowania (B2_Q20) jest kluczowe dla zrozumienia roli pracodawców, środków publicznych i wkładu własnego w pokrywaniu kosztów szkoleń.
- **Niezaspokojony popyt i bariery.** Identyfikacja osób, które chciały uczestniczyć w szkoleniach, ale nie mogły (B2_Q22), oraz poznanie głównych przyczyn tego stanu rzeczy (B2_Q23) – takich jak brak oferty, obowiązki rodzinne/zawodowe, koszty, brak wsparcia pracodawcy.

Taka konstrukcja modułu PIAAC pozwala na kompleksową diagnozę uczestnictwa w edukacji pozaformalnej, z uwzględnieniem różnorodnych aspektów tego zjawiska. Dostarcza danych umożliwiających nie tylko międzynarodowe porównania, lecz także pogłębione analizy związków między uczeniem się dorosłych a ich umiejętnościami, sytuacją zawodową i innymi cechami.

Struktura raportu

Celem tego raportu jest przedstawienie aktualnego obrazu uczenia się dorosłych w Polsce na tle trendów międzynarodowych, ze szczególnym uwzględnieniem wyników drugiej edycji badania PIAAC (2023) oraz innych źródeł krajowych i europejskich. Raport analizuje zarówno poziom uczestnictwa dorosłych w różnych formach edukacji, jak i motywacje oraz bariery wpływające na podejmowanie aktywności edukacyjnej lub rezygnację z niej.

Raport opiera się na założeniu, że aby skutecznie rozwijać polityki wspierające uczenie się przez całe życie, konieczne jest nie tylko monitorowanie poziomu uczestnictwa, lecz także głębokie zrozumienie przyczyn różnic w zaangażowaniu edukacyjnym dorosłych – zarówno tych wynikających z indywidualnych motywacji, jak i barier systemowych.

W związku z tym raport odpowiada na następujące kluczowe pytania:

- Jak wygląda uczestnictwo dorosłych Polek i Polaków w edukacji formalnej, pozaformalnej i uczeniu się poprzez pracę?
- Jak Polska wypada na tle innych krajów OECD i UE pod względem uczestnictwa w uczeniu się dorosłych?

- Które grupy społeczne i zawodowe najczęściej uczestniczą w procesach uczenia się, a które pozostają poza nimi?
- Jakie są główne motywacje dorosłych do podejmowania nauki?
- Jakie bariery – motywacyjne, ekonomiczne, informacyjne lub instytucjonalne – ograniczają uczestnictwo w edukacji dorosłych w Polsce?

W drugiej edycji badania PIAAC (2023) uczestniczyło łącznie 31 krajów z różnych regionów świata, reprezentujących odmienne modele gospodarcze, systemy edukacyjne i poziomy rozwoju społecznego. Dla przejrzystości i lepszego porównania z sytuacją w Polsce, w raporcie odwołujemy się do danych tylko wybranej grupy krajów europejskich: Anglii (tylko w tej części Wielkiej Brytanii przeprowadzono badanie), Czech, Danii, Estonii, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Słowacji, Szwecji, Węgier i Włoch. Kryterium selekcji była geograficzna i kulturowa bliskość oraz chęć porównania z państwami reprezentującymi różne modele państwa dobrobytu i różne systemy kwalifikacji – od krajów nordyckich, przez kontynentalne i śródziemnomorskie, po państwa Europy Środkowo-Wschodniej. Taki dobór pozwala porównać Polskę zarówno z liderami uczenia się dorosłych, jak i z krajami mierzącymi się z podobnymi wyzwaniami w tym zakresie.

Choć w PIAAC dostępne są dane dla osób w wieku 16–65 lat, to analizy ograniczono do osób w wieku 25–65 lat. Zdecydowana większość młodszych respondentów wciąż uczy się w szkołach lub na uczelniach i ich włączenie do analiz znacznie skomplikowałoby interpretację wyników.

Niniejszy raport stanowi trzecią publikację w serii przygotowanej na podstawie wyników drugiej edycji badania PIAAC (2023). Jest on bezpośrednią kontynuacją raportu prezentującego główne wyniki badania, opublikowanego w grudniu 2024 roku równolegle z międzynarodowym raportem OECD (zob. Sitek i in., 2024), oraz raportu tematycznego *Umiejętności na polskim rynku pracy* (Sitek i Penszko, 2025), analizującego powiązania między poziomem kompetencji dorosłych a ich sytuacją zawodową. O ile wcześniejsze opracowania skupiały się odpowiednio na ogólnym obrazie umiejętności dorosłych w Polsce i na ich znaczeniu na rynku pracy, o tyle niniejszy raport poszerza tę perspektywę, koncentrując się na uczestnictwie dorosłych w różnych formach uczenia się, ich motywacjach, barierach oraz dodatkowych porównaniach międzynarodowych.

2. Jak często i w jaki sposób uczą się dorośli

Wprowadzenie

Celem tego rozdziału raportu jest przedstawienie ogólnego obrazu uczestnictwa dorosłych Polek i Polaków w różnych formach uczenia się – edukacji formalnej i pozaformalnej – w kontekście porównań międzynarodowych. Rozdział ten opiera się przede wszystkim na wynikach badania PIAAC 2023, uzupełnionych o dane z innych badań, takich jak AES 2022 i Bilans Kapitału Ludzkiego, co pozwala na pełniejszą ocenę aktywności edukacyjnej w Polsce na tle Europy i świata.

Analiza rozpoczyna się od pokazania poziomu uczestnictwa w uczeniu się ogółem, aby następnie przyjrzeć się częstotliwości i intensywności aktywności edukacyjnych. Zostanie także omówiona tematyka i organizacja podejmowanych szkoleń oraz wskazane będą różnice między krajami o wysokim i niskim poziomie uczestnictwa w uczeniu się. Szczególny nacisk położono na identyfikację specyfiki polskiego profilu uczenia się dorosłych, w tym ograniczeń i wyzwań stojących przed systemem edukacji dorosłych.

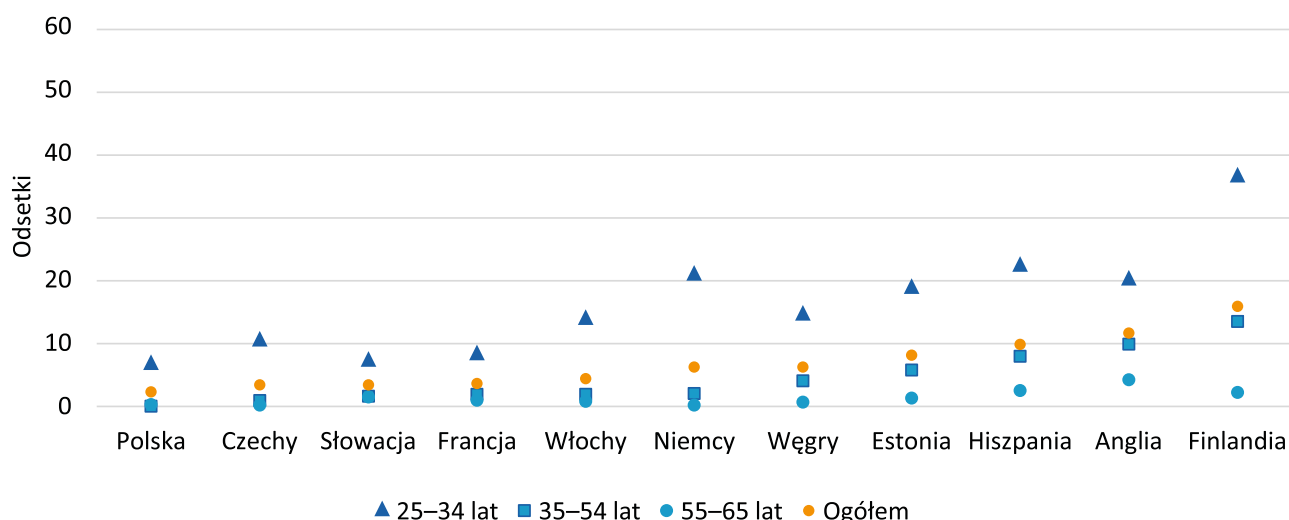
Uczestnictwo w edukacji formalnej

Zanim przeanalizujemy szerszy udział dorosłych w aktywnościach edukacyjnych, przyjrzyjmy się udziałowi dorosłych 25+ w edukacji formalnej. Edukacja formalna dorosłych to uczestnictwo w oficjalnie uznanych programach nauczania prowadzonych przez akredytowane instytucje, takie jak uczelnie wyższe, szkoły policealne czy ośrodki szkoleniowe posiadające państwową certyfikację. Obejmuje to ustrukturyzowane programy, których absolwenci zdobywają dyplomy lub świadectwa urzędowo uznawane w danym kraju za potwierdzenie określonego poziomu wykształcenia.

W Polsce typowy wiek ukończenia studiów to około 24–25 lat – przy założeniu, że osoba rozpoczyna studia zaraz po maturze (w wieku ok. 19 lat) i kończy je bez przerw. Podobnie jest w wielu innych krajach. Część dorosłych po szkole średniej podejmuje pracę i wraca do edukacji formalnej w późniejszym wieku. W Polsce zdecydowanie dominuje pierwszy model: według danych Eurostatu za 2022 rok (Eurostat, 2025b) udział osób w wieku 25–34 lat uczestniczących w edukacji formalnej wynosił 8,2%, co jest jednym z niższych wyników w Unii Europejskiej, gdzie średnia wynosi 16,0%. Jeszcze wyraźniej widać różnicę w grupie 25–64 lata: w Polsce odsetek kształcących się formalnie wynosił zaledwie 3,9%, podczas gdy średnia unijna sięgała 6,3%. Kraje bardzo się różnią pod tym względem: w państwach skandynawskich, takich jak Szwecja (33,7% w grupie 25–34 i 20,9% w grupie 25–64), Finlandia (31,8% i 13,8%) czy Islandia (37,7% i 22,4%), wskaźniki uczestnictwa są kilkakrotnie wyższe niż w Polsce. Wysokie udziały odnotowuje się także w Holandii (19,8% i 11,2%).

W badaniu PIAAC udział osób w wieku od 25 do 65 lat deklarujących uczestnictwo w edukacji formalnej w Polsce to 2,3%, co jest najniższą wartością wśród krajów uwzględnionych w porównaniu¹. Warto też zwrócić uwagę na różnice ze względu na wiek. W Polsce różnice według wieku są bardzo wyraźne: udział w edukacji formalnej wynosi 7,0% w grupie 25–34 lat, ale spada do zaledwie 1,1% w grupie 35–54 lat i 0,3% w grupie 55–65 lat. Duże różnice są też widoczne w innych krajach.

Wykres 2.1. Odsetki osób deklaruujących uczestnictwo w edukacji formalnej w wybranych krajach



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Porównując wskaźniki uczestnictwa dorosłych w edukacji formalnej między krajami, należy uwzględnić różnice w klasyfikacji programów edukacyjnych. Kraje nordyckie mają bardzo inkluzywne podejście do edukacji formalnej – w Szwecji rozbudowany system edukacji dla dorosłych obejmuje kursy na poziomie podstawowym i średnim uznawane oficjalnie. Podobnie w Finlandii i Danii, gdzie wiele programów szkoleniowych dla dorosłych jest traktowanych jako część formalnego systemu edukacyjnego, co zwiększa statystyki uczestnictwa. Ta różnorodność definicji i klasyfikacji sprawia, że wskaźniki w różnych krajach nie zawsze są bezpośrednio porównywalne, ponieważ to, co w jednym kraju zalicza się do edukacji formalnej, w innym może być uznawane za edukację pozaformalną.

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej

Edukacja pozaformalna, obejmująca kursy, szkolenia, warsztaty i inne zorganizowane formy uczenia się odbywające się poza systemem formalnym, stanowi jeden z kluczowych elementów systemu uczenia się dorosłych. W badaniu PIAAC 2023 uczestnictwo w różnego rodzaju

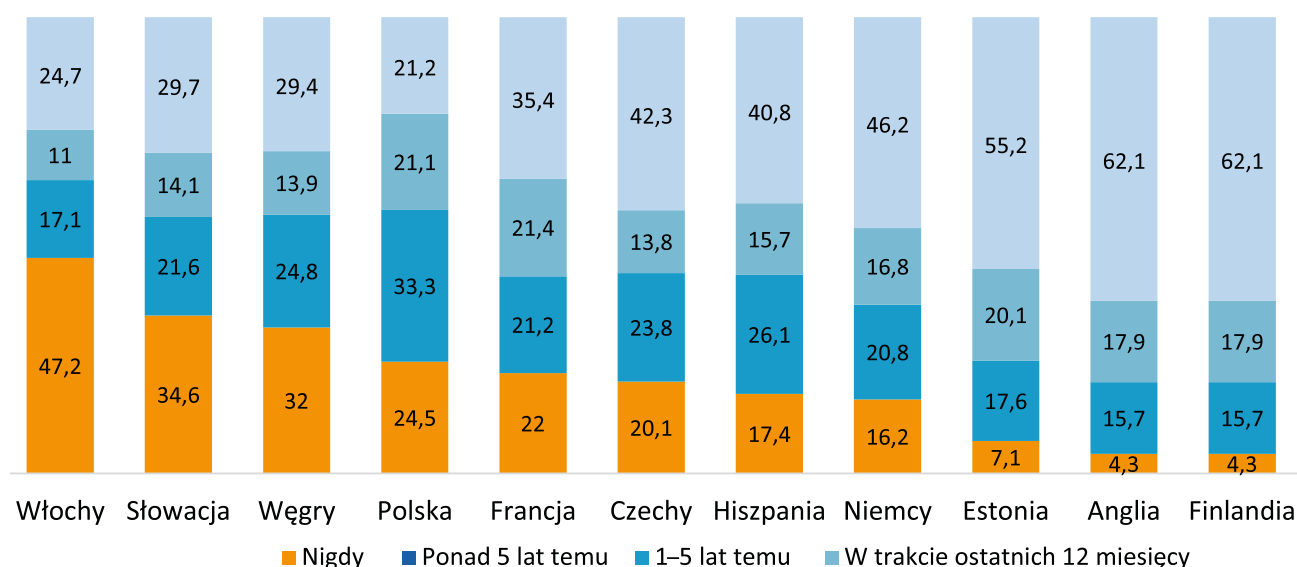
¹ Oszacowania z badania PIAAC różnią się od danych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności, np. dla osób 25–34 wskaźnik uczestnictwa w edukacji wg badania PIAAC jest wyższy (7% vs. 3,8% dla 2023 roku). Widoczne są też różnice w innych krajach, ale ogólne wzory zróżnicowań między krajami i ze względu na wiek są podobne.

aktywnościach edukacyjnych mierzone było poprzez pytanie o udział w szkoleniu na przestrzeni życia: w ciągu ostatnich 12 miesięcy, ostatnich pięciu lat lub wcześniej. Dzięki temu możliwa jest ocena zarówno bieżącego zaangażowania edukacyjnego, jak i długoterminowych wzorców uczenia się dorosłych.

Aby uchwycić bieżący obraz uczenia się dorosłych, respondenci w badaniu PIAAC 2023 zostali zapytani, czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyli w jakichkolwiek zorganizowanych szkoleniach. Pytanie to miało kluczowe znaczenie, ponieważ wiele kolejnych pytań odnosiło się wyłącznie do grupy osób deklarujących uczestnictwo w szkoleniach. W Polsce było to jedynie 21,2%, co plasuje nasz kraj wśród państw o najniższym bieżącym poziomie uczestnictwa w edukacji pozaformalnej.

Wykres 2.2 przedstawia porównanie wszystkich uwzględnionych krajów i ukazuje duże różnice nie tylko w bieżącym uczestnictwie w edukacji pozaformalnej, lecz także w dłuższej perspektywie.

Wykres 2.2. Odsetki osób 25+ deklaruujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w wybranych krajach



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Analiza tych danych pokazuje, że choć uczestnictwo w edukacji formalnej w Polsce jest niskie, w dłuższej perspektywie czasu różnice między krajami stają się jeszcze bardziej widoczne. W wielu krajach – takich jak Estonia czy Finlandia – udział w edukacji pozaformalnej na jakimś etapie życia jest niemal normą: ponad dziewięciu na dziesięciu dorosłych deklaruje, że uczestniczyło w takich formach uczenia się. W Polsce natomiast blisko jedna czwarta dorosłych nigdy nie brała udziału w żadnych zorganizowanych szkoleniach.

Interpretując poziom uczestnictwa w edukacji pozaformalnej w Polsce, warto odwoływać się do więcej niż jednego źródła danych. Poniżej zestawiono wyniki badania PIAAC z wynikami innych badań mierzących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej.

Tabela 2.1. Wartości wskaźników uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wśród osób w wieku od 25 do 64/65 lat (okres referencyjny 12 miesięcy)

Kraj	AES 2022 (%)	LFS 2022 (%)	PIAAC 2022–2023 (%)
Czechy	44,7	23,1	42,3
Estonia	44,9	49,6	55,2
Finlandia	48,0	36,3	62,1
Francja	49,7	34,4	35,4
Hiszpania	45,1	24,1	40,8
Niemcy	57,8	13,5	46,2
Polska	21,5	14,3	21,2
Słowacja	53,1	43,2	29,7
Węgry	59,1	22,0	29,4
Włochy	34,1	19,0	24,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat (2025a i 2025b) oraz badania PIAAC 2023.

W kilku krajach, takich jak Węgry czy Słowacja, AES raportuje znacznie wyższy odsetek osób uczących się niż PIAAC, natomiast w Finlandii, Estonii, Czechach i Hiszpanii to PIAAC wskazuje na większe zaangażowanie. LFS często pokazuje jeszcze niższe wartości niż oba te źródła, zwłaszcza w krajach takich jak Niemcy, Polska czy Węgry, gdzie różnice między LFS a AES i PIAAC są bardzo wyraźne. Te rozbieżności trudno jednoznacznie wyjaśnić – mogą wynikać z różnic w definicjach, sformułowaniu pytań, horyzoncie czasowym czy sposobie rozumienia pojęcia uczenia się przez respondentów. Pokazuje to, że każde źródło ma swoje mocne i słabe strony, a najbardziej wiarygodny obraz uczestnictwa w edukacji pozaformalnej uzyskamy, zestawiając wyniki z różnych badań. Polska wyróżnia się relatywnie niskim poziomem uczestnictwa (21,5% w AES, 21,2% w PIAAC i tylko 14,3% w LFS) oraz niewielką luką między źródłami AES i PIAAC, ale wyraźną różnicą względem danych LFS.

Dla pełniejszego obrazu warto sięgnąć również po krajowe badania, takie jak Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) czy badanie „Uczenie się dorosłych Polaków” (UDP) 2022. W edycji BKL z 2021 roku 29% Polaków w wieku 25–64 lat deklarowało udział w co najmniej jednej formie edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy, a 39% – w ciągu pięciu lat. To znacznie przewyższa poziom odnotowany w PIAAC. Można to wyjaśnić faktem, że pytania zadawane w BKL są lepiej dostosowane do polskiego kontekstu. PIAAC natomiast, jako badanie silnie wystandaryzowane, zapewnia porównywalność między krajami, lecz może nie oddawać w pełni lokalnych uwarunkowań i różnorodności form uczenia się. Łączenie wyników z PIAAC, AES, LFS i BKL pozwala zatem lepiej zrozumieć wzorce edukacji pozaformalnej dorosłych w Polsce.

Liczba i intensywność aktywności edukacyjnych

Uczestnictwo dorosłych w uczeniu się rzadko ogranicza się do jednej aktywności.

W rzeczywistości wiele osób angażuje się w różnorodne formy rozwoju kompetencji w ciągu roku – od krótkich szkoleń po bardziej intensywne programy edukacyjne. Badanie PIAAC (2022/2023) umożliwia uchwycenie tej dynamiki, ponieważ analizuje liczbę aktywności edukacyjnych podejmowanych w ciągu ostatnich 12 miesięcy².

Tabela 2.2. Odsetki dorosłych uczestniczących w edukacji pozaformalnej oraz liczba deklarowanych szkoleń w Polsce i wybranych krajach w 12 miesiącach poprzedzających badanie (wśród osób, które zadeklarowały udział w szkoleniach)

Kraj	Ogólny wskaźnik uczestnictwa (%)	1 szkolenie (%)	2 szkolenia (%)	3 szkolenia (%)	4 szkolenia (%)	≥ 5 szkoleń (%)
Anglia	62,1 (0,8)	25,8 (1,0)	17,2 (1,0)	11,7 (0,9)	7,9 (0,7)	37,4 (1,2)
Czechy	42,3 (1,0)	32,7 (1,4)	21,4 (1,1)	15,4 (1,0)	9,2 (0,9)	21,3 (1,2)
Estonia	55,2 (0,6)	31,7 (0,8)	21,1 (0,8)	14,5 (0,6)	7,7 (0,5)	25,0 (0,8)
Finlandia	62,1 (0,8)	30,8 (1,2)	21,5 (0,9)	15,8 (0,8)	7,3 (0,5)	24,7 (1,0)
Francja	35,4 (0,1)	47,7 (0,2)	23,7 (0,1)	12,0 (0,1)	5,6 (0,1)	11,0 (0,1)
Hiszpania	40,8 (0,9)	39,3 (1,1)	23,5 (1,1)	13,8 (0,9)	7,1 (0,7)	16,3 (0,9)
Niemcy	46,2 (0,9)	36,3 (1,1)	22,4 (1,0)	14,7 (0,8)	7,0 (0,6)	19,6 (0,9)
Polska	21,2 (0,6)	43,8 (1,9)	26,5 (1,8)	12,1 (1,3)	6,8 (1,0)	10,9 (1,3)
Słowacja	29,7 (1,3)	42,1 (1,9)	27,3 (1,8)	12,0 (1,2)	5,7 (0,9)	12,8 (1,3)
Węgry	29,4 (0,8)	46,9 (1,6)	23,3 (1,4)	11,9 (1,0)	5,2 (0,7)	12,6 (1,2)
Włochy	24,7 (1,2)	44,4 (2,2)	22,3 (1,7)	12,6 (1,3)	6,3 (1,2)	14,5 (1,4)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC.

W Polsce uczenie się dorosłych ma głównie charakter jednorazowy: około 70% uczestników edukacji pozaformalnej kończy na jednym lub dwóch szkoleniach, a tylko 11% angażuje się pięć lub więcej razy w roku. Porównanie wartości odsetków osób deklarujących udział w szkoleniach i liczby deklarowanych szkoleń pokazuje wyraźny wzorzec: kraje o wyższych wskaźnikach uczestnictwa (Anglia, Finlandia, Estonia) mają także największy udział osób odbywających wiele szkoleń, co przekłada się na 14–23% „intensywnych uczniów” w całej populacji osób dorosłych. Tam, gdzie udział w ogóle jest niski (Polska, Włochy, Węgry, Francja), grupa osób deklarujących większą liczbę szkoleń jest niewielka.

² Respondenci odpowiadali na pytanie: „W ilu szkoleniach brał/-a P. udział w ciągu ostatnich 12 miesięcy? Proszę podać wszelkie szkolenia, nawet jeśli trwały one tylko godzinę. Proszę również uwzględnić szkolenia, w których nadal bierze P. udział”. Instrukcja ankierska precyzowała, że należy liczyć każde szkolenie jako jedną aktywność, bez względu na liczbę sesji, a także że należy uwzględniać tylko zorganizowane formy z zaangażowaniem instruktora lub usługodawcy, wykluczając samodzielną naukę, ćwiczenia sportowe oraz szkolenia prowadzone przez samego respondenta.

Tematyka i formy uczenia się

Badanie PIAAC dostarcza cennych danych na temat ostatniej aktywności edukacyjnej respondentów: jej tematyki, długości trwania oraz sposobu organizacji. Przyjrzyjmy się najpierw tematowi szkoleń. Respondenci wskazywali główny przedmiot odbytego szkolenia, wybierając z 13 kategorii tematycznych, takich jak: obsługa komputera i oprogramowania, obsługa maszyn, zarządzanie projektami, praca zespołowa, przywództwo, obsługa klienta, komunikacja, bezpieczeństwo i pierwsza pomoc, języki obce, umiejętności podstawowe, sport, zajęcia twórcze oraz inne tematy. Polscy dorośli najczęściej uczestniczą w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa, BHP i pierwszej pomocy (24,2%). Popularne są również szkolenia dotyczące obsługi maszyn lub urządzeń (10,9%) oraz obsługi komputera i programów, a także szkolenia z zakresu obsługi klientów i pacjentów (po 9,6%). Znaczącą część stanowią także szkolenia zaklasyfikowane jako „inne tematy” (21,4%), co może świadczyć o dużej różnorodności oferty lub trudnościach w jej klasyfikacji. Wyraźnie rzadziej wybierane są szkolenia z zarządzania projektami, pracy zespołowej, komunikacji czy języków obcych.

Porównanie odpowiedzi polskich respondentów z odpowiedziami dorosłych z innych krajów pokazuje, że dane z Polski wpisują się w ogólne wzorce. Zwraca np. uwagę, że w edukacji pozaformalnej dominują szkolenia z bezpieczeństwa i higieny pracy oraz pierwszej pomocy. Może to wynikać z powszechności wymogów regulacyjnych w prawie pracy i szczególnych wymagań w wielu sektorach, gdzie szkolenia związane z przestrzeganiem przepisów są często obowiązkowe. Warto jednak przy tym zauważyć, że pod względem częstości udziału tego tematu w szkoleniach jest różny, a ich udział w Polsce jest nieco niższy niż w wielu innych krajach. Pod względem szkoleń technicznych i stanowiskowych, takich jak obsługa maszyn czy obsługa klienta, Polska plasuje się blisko średniej międzynarodowej. Znacząco niższy jest natomiast udział szkoleń rozwijających kompetencje cyfrowe, językowe oraz umiejętności miękkie, w tym komunikację i pracę zespołową. Taki rozkład tematyczny wskazuje na dominację tradycyjnych, często obowiązkowych form doskonalenia zawodowego, przy jednoczesnym niedostatku szkoleń rozwijających uniwersalne kompetencje. Jest to istotne, bo tego rodzaju kompetencje nabierają coraz większego znaczenia w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy.

Tabela 2.3. Tematyka ostatnich szkoleń dorosłych respondentów w Polsce i wybranych krajach

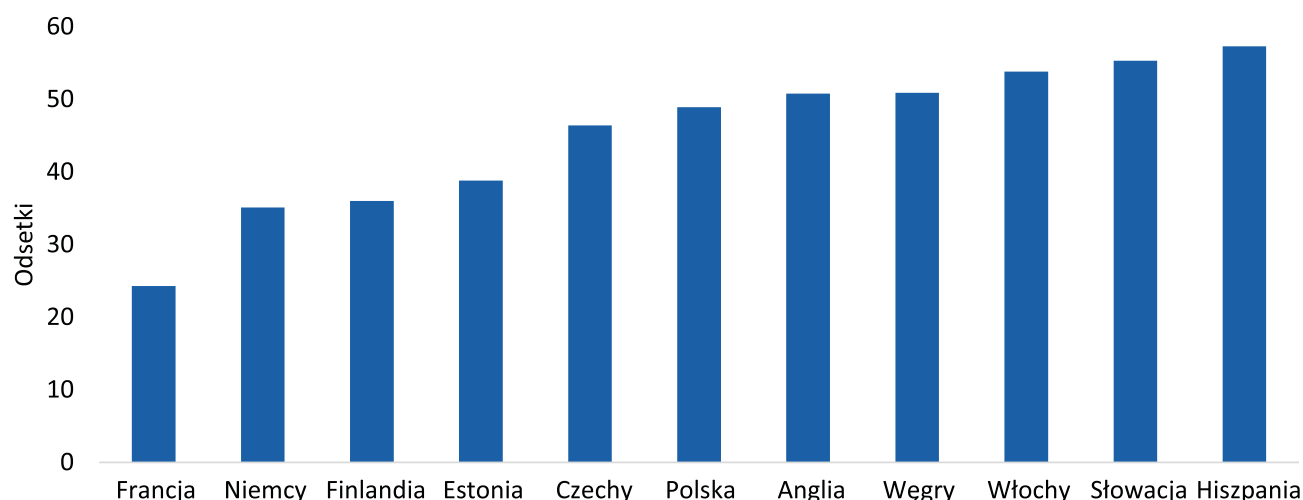
Kraj	Komputer (%)	Maszyny (%)	Zarządzanie (%)	Zespół (%)	Klient (%)	Komunikacja (%)	BHP/pomoc (%)	Język (%)	Liczenie (%)	Sport (%)	Twórcze (%)	Inne (%)
Anglia	14,8 (0,9)	5,1 (0,6)	6,0 (0,6)	8,8 (0,7)	11,6 (0,9)	3,5 (0,4)	17,2 (0,9)	2,6 (0,5)	0,4 (0,2)	1,1 (0,3)	1,9 (0,5)	24,0 (1,2)
Czechy	11,1 (0,9)	11,1 (1,2)	4,0 (0,5)	5,7 (0,7)	6,2 (0,7)	4,8 (0,6)	16,0 (1,5)	11,5 (0,9)	0,6 (0,2)	0,7 (0,2)	3,0 (0,6)	21,5 (1,1)
Estonia	12,2 (0,6)	7,5 (0,5)	4,2 (0,4)	9,9 (0,6)	5,0 (0,4)	3,3 (0,3)	13,8 (0,6)	6,2 (0,5)	0,8 (0,2)	1,3 (0,2)	1,8 (0,3)	29,8 (0,8)
Finlandia	13,7 (0,7)	4,3 (0,5)	4,5 (0,5)	6,8 (0,5)	8,3 (0,6)	2,4 (0,4)	22,7 (0,8)	4,6 (0,5)	0,7 (0,2)	1,7 (0,3)	4,8 (0,4)	20,3 (1,0)
Francja	10,6 (0,1)	7,2 (0,1)	6,5 (0,1)	5,9 (0,1)	8,6 (0,1)	3,8 (0,1)	16,0 (0,1)	3,4 (0,1)	1,0 (0,0)	1,0 (0,0)	3,1 (0,1)	30,6 (0,2)
Hiszpania	18,4 (0,9)	9,5 (0,8)	4,9 (0,6)	4,0 (0,5)	8,5 (0,6)	2,5 (0,4)	13,9 (1,0)	8,3 (0,7)	0,5 (0,2)	1,5 (0,4)	1,4 (0,3)	22,9 (1,0)
Niemcy	13,1 (0,8)	5,6 (0,6)	4,0 (0,4)	9,0 (0,6)	10,1 (0,7)	3,3 (0,4)	18,6 (0,9)	7,6 (0,6)	0,9 (0,2)	0,8 (0,2)	3,2 (0,4)	21,3 (1,0)
Polska	9,6 (1,1)	10,9 (0,9)	7,4 (0,9)	5,8 (0,9)	9,6 (1,1)	4,1 (0,7)	24,2 (1,3)	3,1 (0,7)	1,5 (0,4)	0,8 (0,3)	1,7 (0,5)	21,4 (1,5)
Słowacja	14,4 (1,2)	10,0 (1,0)	3,3 (0,6)	3,8 (0,8)	12,5 (1,3)	4,7 (0,6)	28,6 (1,8)	2,9 (0,7)	0,5 (0,1)	0,5 (0,2)	1,0 (0,4)	14,7 (1,1)
Węgry	11,4 (1,0)	9,3 (0,9)	7,2 (0,9)	7,4 (0,8)	6,4 (0,7)	5,9 (0,7)	11,5 (1,0)	7,2 (0,8)	0,5 (0,2)	1,9 (0,4)	2,0 (0,5)	25,4 (1,3)
Włochy	8,7 (1,1)	6,4 (1,2)	7,5 (1,0)	4,9 (0,8)	6,2 (1,1)	5,5 (0,9)	29,2 (1,7)	5,1 (1,1)	1,3 (0,5)	1,1 (0,5)	3,1 (0,7)	19,2 (1,8)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Z powyższymi wynikami, które sugerują niewielki udział szkoleń związanych z ICT, kontrastują odpowiedzi na pytanie o to, czy uczestnicy szkoleń nauczyli się lepiej wykonywać swoje zadania przy użyciu sprzętu komputerowego lub technologii cyfrowych podczas tej aktywności szkoleniowej. Wykres 2.3 przedstawia odsetki osób, które nauczyły się lepiej wykorzystywać sprzęt komputerowy lub technologie cyfrowe podczas szkolenia.

Wykres 2.3. Odsetki osób deklarujących, że w trakcie ostatniego szkolenia nabyły umiejętności cyfrowe



Podstawą procentowania są osoby deklarujące udział w szkoleniach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Pod względem odsetka osób, które zadeklarowały naukę umiejętności cyfrowych podczas szkoleń, Polska plasuje się mniej więcej w środku grupy analizowanych krajów. Jest powyżej kilku krajów zachodnioeuropejskich i bałtyckich, ale poniżej krajów Europy Południowej, Środkowej i Anglii.

Dane te sugerują, że w Polsce rozwój kompetencji cyfrowych często odbywa się przy okazji szkoleń o innej głównej tematyce niż *stricte* komputerowa. Nabywanie umiejętności cyfrowych najczęściej deklarowali uczestnicy szkoleń dotyczących obsługi komputerów i oprogramowania, a także – choć już rzadziej – osoby uczestniczące w szkoleniach z zakresu liczb i liczenia, zarządzania projektami i organizacji oraz obsługi maszyn i urządzeń. W tych grupach większość uczestników deklarowała rozwój kompetencji cyfrowych. Mniejsze, ale nadal zauważalne odsetki pojawiały się także w szkoleniach dotyczących komunikacji, obsługi klientów oraz pracy zespołowej. Warto jednak podkreślić, że liczebność w poszczególnych grupach tematycznych była stosunkowo mała, co wpływa na precyzję oszacowań i ogranicza możliwość formułowania daleko idących wniosków.

Respondenci w badaniu PIAAC byli również pytani o sposób organizacji szkolenia. Odpowiadali na następujące pytania: „W jaki sposób to szkolenie było prowadzone?” (osobiście z instruktorem, online, hybrydowo), „Jakie było rozłożenie w czasie tego szkolenia?” (regularne sesje, blokowo, bez ustalonego harmonogramu), „Kiedy odbywało się szkolenie względem godzin pracy?” (w godzinach pracy, poza nimi, hybrydowo).

Szkolenia dorosłych w Polsce mają wyraźnie „zakładowy” charakter. Zdecydowana większość kursów jest bezpośrednio związana z pracą zawodową, a miejsce nauki najczęściej stanowi firma lub jej najbliższe otoczenie, przy czym badanie nie pokazuje, kto inicjował te aktywności – pracodawcy, menedżerowie czy sami pracownicy. Kształcenie odbywa się głównie w czasie pracy i przyjmuje skondensowaną formę krótkoterminowych szkoleń obejmujących jeden dzień lub kilka intensywnych dni zajęć. W Polsce 64% szkoleń było prowadzonych stacjonarnie, 29,3% realizowano online, a 6,7% w formie hybrydowej. Zdecydowana większość kursów (77,5%) miała charakter krótkoterminowy i trwała jeden lub kilka dni. Regularne sesje rozłożone w czasie stanowiły 20,3%, a brak ustalonych terminów dotyczył 2,2% szkoleń. Taki model – szybki, praktyczny, silnie powiązany z pracodawcą – dominuje w obrazie uczenia się dorosłych w Polsce.

Odpowiedzi przeliczono na wskaźniki 0/1, które pomogły nam czytelniej przedstawić porównania między krajami. Na tle innych krajów Polska wyróżnia się wysokim poziomem powiązania szkoleń z pracą zawodową³. Jednocześnie to właśnie w Polsce odsetek krótkoterminowych kursów jest najwyższy. Państwa Europy Północnej i Zachodniej, takie jak Anglia, Finlandia czy Hiszpania, częściej inwestują w dłuższe programy szkoleniowe, rozłożone na tygodnie lub miesiące, realizowane poza miejscem pracy i w formatach online lub hybrydowych.

Te różnice pokazują, że polski model uczenia się dorosłych koncentruje się na szybkim podnoszeniu kwalifikacji „tu i teraz”, podczas gdy w wielu systemach zachodnioeuropejskich większy nacisk kładzie się na dłuższy i bardziej rozproszony w czasie rozwój kompetencji. Wyniki badania uczenia się dorosłych IBE z 2022 roku potwierdzają ten obraz: ponad cztery piąte uczestników (spośród 26% uczących się pozaformalnie) wskazało, że ich aktywność była związana wyłącznie z życiem zawodowym, a jedynie nieliczni deklarowali aktywności niezwiązane z pracą (Petelewicz i in., 2023).

Warto zauważyć, że choć w Polsce dominują tradycyjne szkolenia stacjonarne, ich udział jest niższy niż w niektórych krajach, np. w Czechach czy Niemczech. Dane z Bilansu Kapitału Ludzkiego z lat 2019–2021 wskazują na szybkie upowszechnienie się szkoleń zdalnych, które jednak nie doprowadziło do wzrostu ogólnej liczby uczestników, a raczej zastąpiło część szkoleń wcześniej realizowanych w formule stacjonarnej.

³ W pytaniu zaznaczono, że aktywności związane z pracą nie muszą się odnosić do aktualnej pracy, ale muszą być powiązane ogólnie ze zwiększeniem szansy na zatrudnienie lub rozwój kariery.

Tabela 2.4. Sposób organizacji szkoleń w Polsce i wybranych krajach – odsetek szkoleń według formy i cech realizacji

Kraj	Związane z pracą (%)	W miejscu pracy (%)	W godzinach pracy (%)	Stacjonarnie (%)	Krótkoterminowe (%)
Anglia	89,8 (0,9)	75,9 (1,2)	84,5 (1,0)	38,8 (1,4)	65,0 (1,2)
Czechy	84,2 (1,0)	63,3 (1,7)	78,3 (1,3)	66,3 (1,4)	64,5 (1,5)
Estonia	84,9 (0,6)	52,5 (1,0)	78,1 (0,9)	55,7 (0,9)	60,6 (0,9)
Finlandia	80,8 (0,9)	62,9 (1,4)	85,8 (1,0)	43,3 (1,1)	58,6 (1,1)
Francja	85,4 (0,1)	58,8 (0,2)	91,8 (0,1)	71,2 (0,2)	62,8 (0,2)
Hiszpania	84,6 (0,9)	63,3 (1,5)	51,6 (1,5)	47,0 (1,1)	42,4 (1,4)
Niemcy	83,9 (0,8)	57,8 (1,3)	79,2 (1,1)	57,8 (1,1)	64,3 (1,1)
Polska	91,6 (1,0)	82,7 (1,7)	79,9 (1,5)	64,0 (1,8)	77,5 (1,7)
Słowacja	94,3 (0,8)	70,6 (2,0)	77,1 (2,2)	68,9 (2,1)	66,5 (1,9)
Węgry	83,5 (1,2)	57,3 (1,8)	69,5 (1,8)	47,5 (1,6)	45,9 (1,5)
Włochy	88,5 (1,2)	60,9 (2,8)	63,9 (2,5)	43,8 (2,2)	55,9 (2,5)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

W edukacji pozaformalnej znaczenie ma także to, na ile kursy i szkolenia kończą się świadectwem lub certyfikatem. Najwyższy odsetek uczestników otrzymujących świadectwa lub certyfikaty odnotowano w Niemczech (68,1%), Włoszech (67,1%) i Hiszpanii (65,9%), co wskazuje na silne osadzenie certyfikacji w praktykach szkoleniowych. Polska z wynikiem 63,0% plasuje się tuż za tą grupą, wyprzedzając Czechy (46,3%), Finlandię (41,8%) i Francję (48,5%), gdzie formalne poświadczenie szkoleń jest znacznie mniej powszechne. W krajach takich jak Polska, Anglia, Estonia czy Węgry certyfikaty są wydawane z umiarkowaną częstotliwością, a struktura odpowiedzi pokazuje zrównoważone proporcje między osobami z certyfikatem a tymi bez nich.

Różnice między krajami sugerują, że modele polityki szkoleniowej mogą mieć swoją krajową specyfikę. W jednych krajach częstszy jest model formalnego potwierdzenia udziału w szkoleniach niż w innych. Może to też zależeć też od specyfiki szkoleń. Przykładowo w Polsce świadectwo lub certyfikat otrzymało 64% uczestników szkoleń związanych z pracą, a wśród szkoleń niezwiązanych z pracą – 53%. Jeśli weźmiemy pod uwagę różnice w tematyce szkoleń, to widzimy, że w Polsce certyfikaty pełnią przede wszystkim rolę potwierdzenia konkretnych, praktycznych umiejętności przydatnych zawodowo, a nie ogólnego rozwoju osobistego. Świadectwa lub certyfikaty po szkoleniach najczęściej otrzymują osoby uczestniczące w kursach o wyraźnym profilu zawodowym, np. z obsługi maszyn (75%), zarządzania projektami (74%) czy pracy zespołowej (75%). Z kolei w szkoleniach o charakterze ogólnym lub hobbystycznym, jak języki obce (46%), umiejętności twórcze (50%) czy sport (36%), certyfikacja jest rzadsza. Respondenci PIAAC nie byli dopytywani o znaczenie certyfikatów i świadectw, ale z badania AES 2022 wiemy, że potrzeba uzyskania zaświadczenia, certyfikatu lub świadectwa wymaganego

przez pracodawcę, organizację zawodową lub przepisy prawa była ważnym aspektem aktywności szkoleniowej, co może tłumaczyć wyższe wskaźniki w niektórych obszarach tematycznych (zob. GUS, 2025).

Tabela 2.5. Odsetek uczestników aktywności szkoleniowych deklarujących, że otrzymali po szkoleniu certyfikat lub świadectwo

Kraj	Tak (%)	Nie (%)	Nie dotyczy – szkolenie nadal trwa (%)
Anglia	57,2 (1,1)	38,0 (1,1)	4,8 (0,5)
Czechy	46,3 (1,5)	46,7 (1,5)	6,9 (0,7)
Estonia	54,7 (0,9)	35,4 (0,9)	9,9 (0,6)
Finlandia	41,8 (1,2)	48,4 (1,2)	9,8 (0,7)
Francja	48,5 (0,2)	43,4 (0,2)	8,1 (0,1)
Hiszpania	65,9 (1,3)	21,3 (1,1)	12,8 (0,9)
Niemcy	68,1 (1,1)	24,4 (1,1)	7,5 (0,7)
Polska	63,0 (1,9)	31,7 (1,7)	5,3 (1,0)
Słowacja	54,0 (2,3)	41,8 (2,4)	4,1 (0,8)
Węgry	54,8 (1,5)	35,6 (1,4)	9,6 (0,9)
Włochy	67,1 (2,0)	23,8 (1,9)	9,1 (1,2)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Uczenie się nieformalne

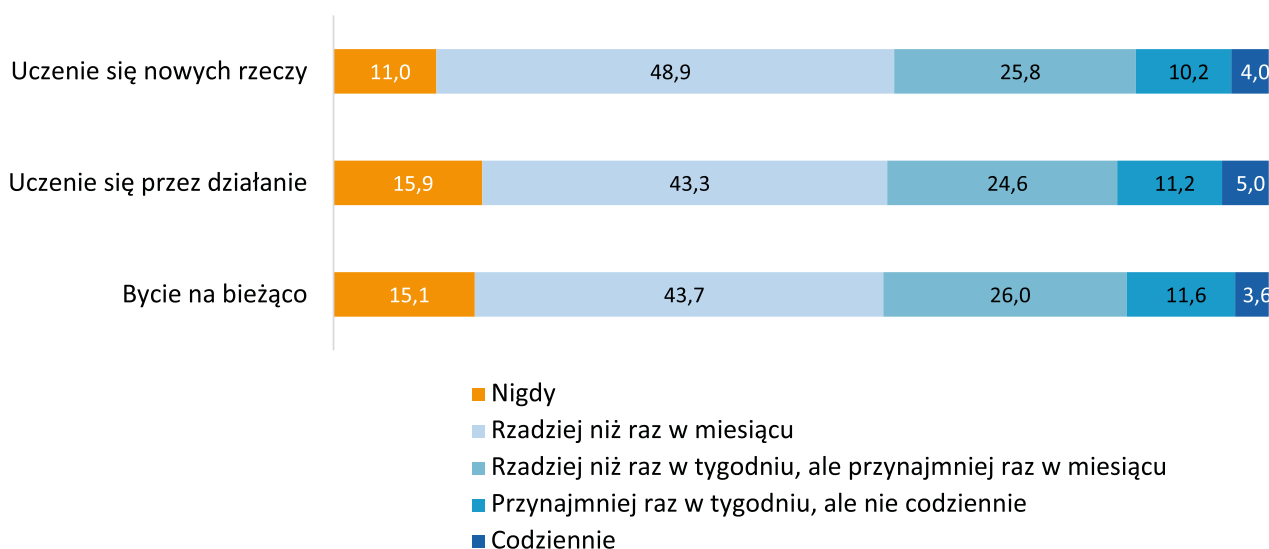
Nieformalne uczenie się to intencjonalny, ale mniej zorganizowany proces, który zachodzi w codziennych sytuacjach, takich jak praca, rodzina czy życie codzienne. Z definicji jest ono intencjonalne, ale mniej zorganizowane, w przeciwieństwie do formalnego uczenia się, które ma strukturę i certyfikację. W kontekście zawodowym badanie PIAAC 2023 wprowadza szczegółowy pomiar trzech wskaźników uczenia się nieformalnego w kontekście zawodowym: uczenie się nowych rzeczy, uczenie się przez działanie oraz śledzenie nowości branżowych. Nie obejmuje więc ono uczenia się motywowanego osobistymi zainteresowaniami czy rozwojem pozazawodowym. W szerszym ujęciu, jak w badaniu kształcenia dorosłych (AES 2022), nieformalne uczenie się może obejmować także rodzinę, życie codzienne i samokształcenie, co odzwierciedla definicję Eurostatu (2016) i UNESCO (2012).

Wskaźnik PIAAC odzwierciedla dynamikę środowiska pracy i potrzebę stałego rozwoju kompetencji w odpowiedzi na zmieniające się wymagania. Uczenie się przez działanie (*learning by doing*) odnosi się do rozwoju umiejętności w trakcie wykonywania codziennych obowiązków zawodowych. Jest to praktyczna forma uczenia się, gdzie wiedza jest zdobywana poprzez doświadczenie i rozwiązywanie konkretnych problemów w miejscu pracy. Bycie na

bieżąco (*keeping up to date*) mierzy, jak często pracownicy śledzą nowe produkty, usługi lub zmiany związane z ich pracą. Ten wskaźnik odzwierciedla zaangażowanie w aktualizację wiedzy zawodowej i gotowość do adaptacji wobec zmian rynkowych. Warto podkreślić, że wskaźniki te odnoszą się wyłącznie do kontekstu zawodowego i nie obejmują uczenia się motywowanego osobistymi zainteresowaniami czy rozwojem pozazawodowym.

Analiza wskaźników dla Polski pokazuje, że w przypadku uczenia się nowych rzeczy dominują osoby deklarujące bardzo rzadkie doświadczenia edukacyjne – prawie połowa pracowników (48,9%) uczy się czegoś nowego rzadziej niż raz w miesiącu, a 11% nigdy. Jedynie 4% deklaruje codzienne uczenie się. W zakresie uczenia się przez działanie sytuacja jest podobna – 43,3% pracowników rozwija swoje umiejętności przez praktykę rzadziej niż raz w miesiącu, a niemal 16% deklaruje, że nigdy nie uczy się w ten sposób. Tylko 5% doświadcza uczenia się przez uczenie w działaniu. Śledzenie nowości branżowych również nie jest powszechną praktyką – 43,7% Polaków deklaruje, że śledzi je rzadziej niż raz w miesiącu, a 15,1% nie robi tego nigdy. Zaledwie 3,6% pracowników aktualizuje swoją wiedzę branżową codziennie.

Wykres 2.4. Rozkład odpowiedzi w Polsce na pytania dotyczące uczenia się poprzez pracę (osoby 25+)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Porównanie polskich wyników z danymi z innych krajów pokazuje, że Polska znajduje się na ostatnim miejscu pod względem zaangażowania w nieformalne uczenie się w środowisku pracy. Aby ułatwić porównania, połączyliśmy dwie ostatnie opcje odpowiedzi w jedną kategorię i uzyskaliśmy wskaźnik bardzo częstego zaangażowania w uczenie się (raz w tygodniu lub częściej). Uwzględniliśmy także syntetyczny indeks wyliczony przez OECD (który wystandaryzowano w taki sposób, by średnia dla wszystkich krajów OECD wyniosła 2, a odchylenie standardowe 1). Spojrzenie na pojedyncze pytania jest jednak wartościowe: wartości wskaźników różnią się, co pokazuje, że ujmują one odmienne, lecz uzupełniające się

wymiary uczenia się w pracy. Podczas gdy uczenie się nowych rzeczy i uczenie się przez działanie mogą odzwierciedlać ogólny dynamizm miejsca pracy i złożoność zadań, nadążanie za nowymi produktami i usługami może być bardziej specyficzne dla niektórych firm i branż gospodarki.

Tylko 14,2% polskich pracowników deklaruje regularne uczenie się nowych rzeczy (przynajmniej raz w tygodniu lub codziennie), co stanowi najniższy wynik wśród porównywanych krajów. Podobnie niekorzystnie wypada Polska w zakresie uczenia się przez działanie oraz śledzenia nowości branżowych (15,2%). Porównanie wyników Polski z innymi krajami pokazuje, że polscy pracownicy rzadziej niż pracownicy z innych krajów angażują się w nieformalne uczenie się w miejscu pracy. Aby ułatwić porównania, połączyliśmy dwie najbardziej intensywne odpowiedzi w jedną kategorię – uczenie się „raz w tygodniu lub częściej”. Dodatkowo uwzględniliśmy syntetyczny indeks OECD, który pozwala lepiej uchwycić różnice między krajami (średnia OECD = 2, odchylenie standardowe = 1).

Polska zajmuje ostatnie miejsce wśród badanych krajów. Tylko 14,2% pracowników deklaruje, że regularnie uczy się nowych rzeczy, a wyniki w pozostałych dwóch wymiarach – uczenia się przez działanie oraz śledzenia nowości – są równie niskie. Przekłada się to na najniższy w zestawieniu wynik indeksu (1,33), wyraźnie poniżej średniej OECD. Dla porównania w krajach takich jak Niemcy, Francja czy Hiszpania ponad połowa pracowników regularnie rozwija swoje kompetencje w pracy. W państwach Europy Północnej, zwłaszcza w Finlandii, wskaźniki te są jeszcze wyższe. Nawet w regionie Europy Środkowo-Wschodniej Polska wypada słabiej niż Czechy, Węgry czy Słowacja.

Tabela 2.6. Odsetki dorosłych deklarujących podejmowanie aktywności w pracy z zakresu uczenia się nieformalnego raz w tygodniu lub częściej i średnia wartość indeksu uczenia się nieformalnego poprzez pracę

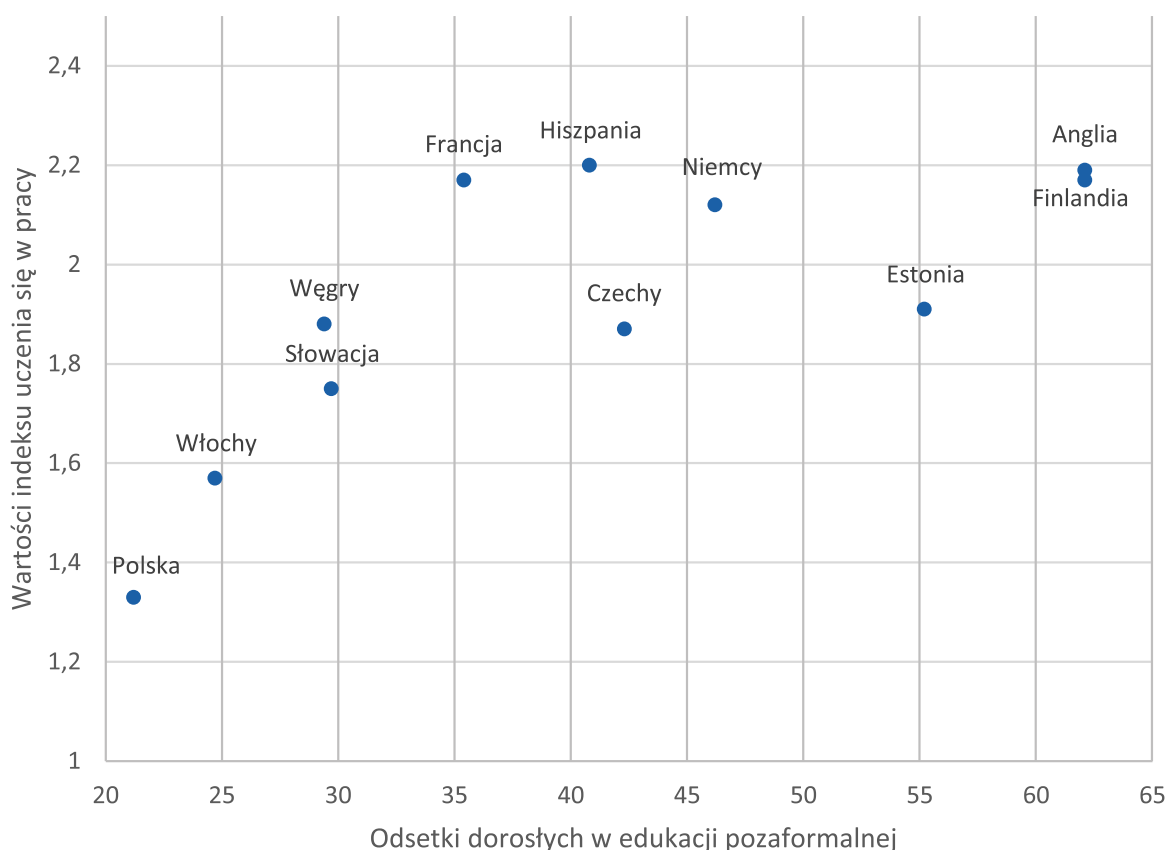
Kraj	Uczenie się nowych rzeczy (%)	Uczenie się przez działanie (%)	Bycie na bieżąco (%)	Średnia wartość indeksu
Anglia	50,6 (1,1)	58,6 (1,0)	49,1 (1,2)	2,19 (0,02)
Czechy	36,1 (1,2)	49,4 (1,1)	24,6 (1,1)	1,87 (0,02)
Estonia	35,9 (0,7)	46,9 (0,6)	41,5 (0,7)	1,91 (0,01)
Finlandia	44,5 (1,1)	61,7 (1,0)	51,4 (1,1)	2,17 (0,02)
Francja	51,8 (0,1)	60,4 (0,1)	43,8 (0,1)	2,17 (0,00)
Hiszpania	53,9 (0,8)	59,3 (0,9)	51,3 (0,9)	2,20 (0,02)
Niemcy	55,8 (1,0)	55,0 (0,9)	30,0 (1,0)	2,12 (0,02)
Polska	14,2 (0,7)	16,2 (0,8)	15,2 (0,7)	1,33 (0,02)
Słowacja	31,3 (1,6)	39,1 (1,7)	34,2 (1,6)	1,75 (0,04)
Węgry	35,0 (0,8)	31,4 (0,8)	46,6 (1,0)	1,88 (0,02)
Włochy	36,4 (1,5)	37,0 (1,6)	21,6 (1,1)	1,57 (0,04)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Uczenie się pozaformalne i nieformalne są koncepcyjnie różne. Warto jednak sprawdzić, czy kraje z wyższymi wskaźnikami uczenia się pozaformalnego mają też wyższe wskaźniki uczenia się poprzez pracę. Wyniki takiego porównania przedstawiono na wykresie 2.5. Jeśli porównamy średnie wartości indeksu uczenia się nieformalnego z odsetkami osób deklarującymi udział w edukacji pozaformalnej, to widoczna jest wyraźna korelacja: kraje, w których więcej osób uczestniczy w edukacji pozaformalnej, mają też wyższy poziom codziennego uczenia się w pracy. Zależność ta jest widoczna także na poziomie indywidualnym. Osoby deklarujące udział w edukacji pozaformalnej w Polsce mają wyższy wskaźnik indeksu uczenia poprzez pracę niż osoby, które nie uczestniczą w szkoleniach (średnia w tych grupach wynosi odpowiednio 1,7 i 1,2). Jest to spora różnica, odpowiadająca za około połowę wartości odchylenia standardowego tego wskaźnika w Polsce. Jednak różnicę tę w dużej mierze można wyjaśnić innymi, wykorzystanymi w pokazanych wcześniej analizach charakterystykami, które przyczyniają się zarówno do uczenia się pozaformalnego, jak i nieformalnego.

Wykres 2.5. Zależność między odsetkiem dorosłych deklarujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej oraz wskaźnikiem uczenia się w pracy



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Interpretując wyniki badania PIAAC, warto pamiętać o ograniczonym zakresie definicyjnym uczenia się nieformalnego. Ma ono wiele form i odcieni – od celowego, zorganizowanego uczenia się w pracy, po codzienne, niezamierzone przyswajanie wiedzy i umiejętności.

Tradycyjne badania mają tu duże ograniczenia – nie rejestrują jakości i rzeczywistego przebiegu uczenia się nieformalnego i mają różny poziom wyczerpania na poszczególne formy uczenia się. Dane z badania AES 2022 ukazują komplementarny, ale znacznie szerszy zakres uczenia się. Nieformalne uczenie się jest definiowane przez Eurostat jako intencjonalne, lecz mające mniej zorganizowaną formę. Uczenie się może mieć miejsce „w rodzinie, w miejscu pracy, w codziennym życiu i odbywać się jako samokształcenie, przekazywanie i zdobywanie wiedzy wśród członków rodziny lub społeczności” (Eurostat, 2016, s. 15; por. Solarczyk-Szwec, 2024). Według danych AES 2022 dla Polski ogólny poziom uczestnictwa w uczeniu się nieformalnym wynosił 47,7%, co plasuje nasz kraj poniżej średniej unijnej (64,2%) i na jednym z najniższych miejsc w UE. Jednocześnie wśród osób uczących się nieformalnie aż 54,8% wskazało, że ich aktywność była związana z pracą, co jest jednym z wyższych wyników w Europie. Oznacza to, że Polacy rzadziej angażują się w uczenie się nieformalne, a jeśli już to robią – to głównie z powodów zawodowych.

Wąskie i instrumentalne ujęcie uczenia się nieformalnego w badaniu PIAAC powoduje, że uzyskiwane wskaźniki są najbardziej rozbieżne w porównaniu z wynikami innych badań, w których nieformalne uczenie się definiuje się szerzej. Aby lepiej to zrozumieć, przyjrzyjmy się wynikom innych badań.

W badaniu AES 2022 wśród ogółu badanych (18–69%) uczestnictwo w uczeniu się nieformalnym zgłaszało 43% dorosłych, przy czym najczęściej wskazywanymi formami były: uczenie się od współpracowników (31%) oraz samokształcenie przy użyciu materiałów edukacyjnych (28%). Wśród wszystkich osób uczących się nieformalnie aż 54,8% wskazało, że ich aktywność miała związek z pracą, co jest jednym z najwyższych wyników w Europie (GUS, 2025). Jednak gdy zawężymy analizę do osób w wieku 25–65 lat, wartości te nieco spadają, co lepiej odpowiada grupie badanej w PIAAC. Badanie AES obejmuje jednak szersze spektrum codziennego uczenia się, podczas gdy PIAAC skupia się na wąsko rozumianym uczeniu się w pracy. Wskaźniki PIAAC są wyraźnie niższe i nie powinny być interpretowane jako dowód braku uczenia się nieformalnego, lecz raczej jako efekt zawężonej operacjonalizacji tego pojęcia.

Widać to lepiej, gdy przyjrzymy się wynikom Bilansu Kapitału Ludzkiego (Górniak i in., 2022). Nieformalne uczenie się związane z pracą było mierzone poprzez pytania o udział w takich formach jak instruktaż, obserwacja pracy (*job shadowing*), rotacja stanowisk, wizyty studyjne, spotkania międzynarodowe, mentoring oraz coaching. Dane z 2021 roku pokazują, że najpowszechniejszą formą było uczestnictwo w instruktażu (blisko 20% pracujących Polaków w wieku 25–64 lat), następnie w mentoringu lub coachingu (16%) oraz w wymianie doświadczeń podczas spotkań zespołowych (13%). Wizyty studyjne (3%) i rotacja stanowisk (6%) były zdecydowanie mniej popularne. Jednocześnie aż 63% pracujących nie rozwijało swoich kompetencji w żadnej z wymienionych form. Nieco inne podejście zastosowano w badaniu „Uczenie się dorosłych Polaków”, przeprowadzonym przez Instytut Badań Edukacyjnych (Petelewicz i in., 2023), w którym pytania dotyczyły uczenia się od współpracowników,

przełożonych, rotacji stanowisk, instruktazu (np. obsługi nowego sprzętu), wizyt studyjnych, spotkań międzyzespołowych. Dane pokazują, że najczęstszymi formami nieformalnego uczenia się były: uczenie się od współpracowników i przełożonych oraz uczestnictwo w instruktażach (po 41% osób pracujących), następnie rotacja zadań (21%) i udział w spotkaniach międzyzespołowych (20%). Wizyty studyjne były mniej popularne (10%). Warto zauważyć, że to krótkie, pracownicze formy rozwoju znacząco poprawiają, podobnie jak w BKL, wskaźnik uczestnictwa w uczeniu się nieformalnym związanym z pracą.

Powyższe zestawienie pokazuje, że porównując wyniki różnych badań, należy pamiętać, że wskaźniki uczestnictwa mogą się istotnie różnić nie tylko ze względu na rzeczywiste różnice w aktywności edukacyjnej, ale w dużej mierze z powodu odmiennych definicji, zakresu uwzględnianych form uczenia się oraz metod pomiaru. Osoby mogą uczyć się w sposób nieujęty w pytaniach ankiety PIAAC, np. poprzez doświadczenie, rozmowy, samokształcenie. Trzeba bardzo ostrożnie interpretować niskie wskaźniki – pokazują one brak określonych form uczenia się, a nie brak uczenia się w ogóle. Może to też rzutować na wyniki porównań: w różnych krajach ludzie mogą inaczej rozumieć uczenie się – tam, gdzie kultura uczenia się nieformalnego jest silniejsza, wskaźniki mogą być wyższe mimo tych samych pytań, choćby ze względu na większe wyczulenie na kwestie uczenia się.

Zestawienie wyników badań BKL 2021, UDP 2022 oraz PIAAC 2023 pokazuje jednak charakterystyczną dysproporcję. Według BKL 2021, 59% zatrudnionych korzystało w ostatnim roku z przynajmniej jednej zorganizowanej formy *on-job learning* (instruktaż, mentoring, rotacja). W badaniu UDP, przy nieco innym zestawie opcji odpowiedzi, uczenie się w pracy zadeklarowało prawie 46%. Mimo to jedynie 16% pracowników deklaruje, że uczy się przez działanie raz w tygodniu lub częściej, co plasuje Polskę na ostatnim miejscu wśród badanych krajów.

Nierówności w uczestnictwie w uczeniu się

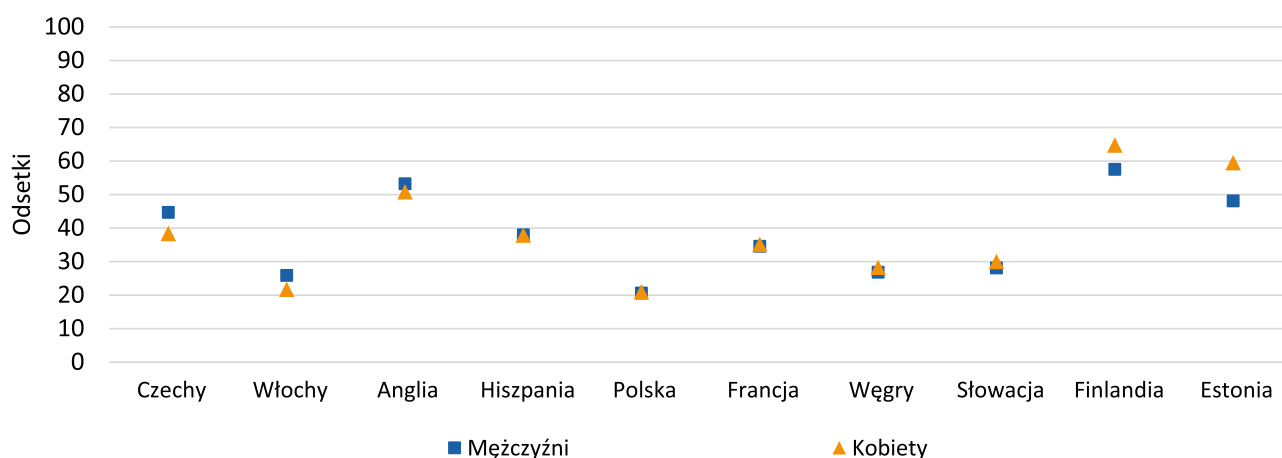
Zrozumienie nierówności w dostępie do uczenia się dorosłych wymaga uwzględnienia wielu czynników społeczno-ekonomicznych i indywidualnych, które wpływają na możliwości i chęci uczestnictwa. Istotne jest zbadanie, kto ma większe lub mniejsze szanse na udział w uczeniu się. Ogólne wzorce, widoczne również w danych AES 2022, pokazują wyraźne różnice w uczestnictwie w uczeniu się w zależności od cech demograficznych: uczestnictwo jest zazwyczaj podobne dla obu płci, maleje wraz z wiekiem (młodszy dorośli uczą się częściej niż starsi), a poziom wykształcenia jest jednym z najsilniejszych predyktorów uczestnictwa, przy czym osoby z wyższym wykształceniem znacznie częściej angażują się w różne formy uczenia się.

Przyjrzyjmy się najpierw uczestnictwu w edukacji pozaformalnej w Polsce. Porównania odsetków osób w wieku 25–64 lata deklarujących uczestniczenie w edukacji pozaformalnej pokazuje znaczące różnice. Udział kobiet (21,0%) i mężczyzn (20,6%) jest bardzo podobny. Wyraźne różnice widoczne są w zależności od wieku: podczas gdy w grupie wiekowej 25–34

lata uczestniczy 25,9% osób, odsetek ten maleje wraz z wiekiem, osiągając jedynie 10,2% wśród osób powyżej 55. roku życia. Największe dysproporcje występują w zależności od poziomu wykształcenia: wśród osób z wykształceniem wyższym w nieformalnym uczeniu się uczestniczy 38,9%, natomiast wśród osób ze średnim lub policealnym – tylko 18,4%, z zasadniczym zawodowym – 10,8%, a z gimnazjalnym lub niższym – 9,1%. Istotnym czynnikiem różnicującym uczestnictwo jest również sytuacja na rynku pracy: osoby zatrudnione uczestniczą w szkoleniach znacznie częściej (25,9%) niż osoby nieaktywne zawodowo lub bezrobotne (zaledwie 4,2%).

Jak wypada Polska na tle innych krajów? Choć w różnych krajach występują podobne wzorce nierówności w dostępie do edukacji pozaformalnej, skala tych różnic i poziom uczestnictwa w poszczególnych grupach są różne. Nierówności w dostępie do uczenia się pozaformalnego są zjawiskiem powszechnym. Jeśli pominiemy duże różnice w ogólnych wartościach wskaźnika i skupimy się jedynie na lukach w uczestnictwie, widoczne są pewne prawidłowości. W Polsce różnica między kobietami a mężczyznami jest minimalna, co jest zgodne z trendem w wielu krajach. Wyraźne różnice pojawiają się natomiast ze względu na wiek i wykształcenie. Choć luki ze względu na wiek czy wykształcenie są widoczne w większości krajów, to niski odsetek uczestniczących osób starszych oraz osób z niższym i średnim wykształceniem w porównaniu z analogicznymi grupami w innych krajach jest w Polsce wyjątkowo duży. Kluczowym czynnikiem różnicującym uczestnictwo w edukacji pozaformalnej jest również status zatrudnienia – osoby pracujące uczą się znacznie częściej. Ta luka występuje globalnie, ale Polska wyróżnia się wyjątkowo niskim poziomem uczestnictwa w uczeniu się pozaformalnym wśród osób niezatrudnionych (bezrobotnych lub nieaktywnych zawodowo) na tle porównywanych krajów. Wyzwaniem jest także niski poziom deklarowanego uczestnictwa w uczeniu się pozaformalnym wśród osób starszych, z niższym wykształceniem oraz nieaktywnych zawodowo.

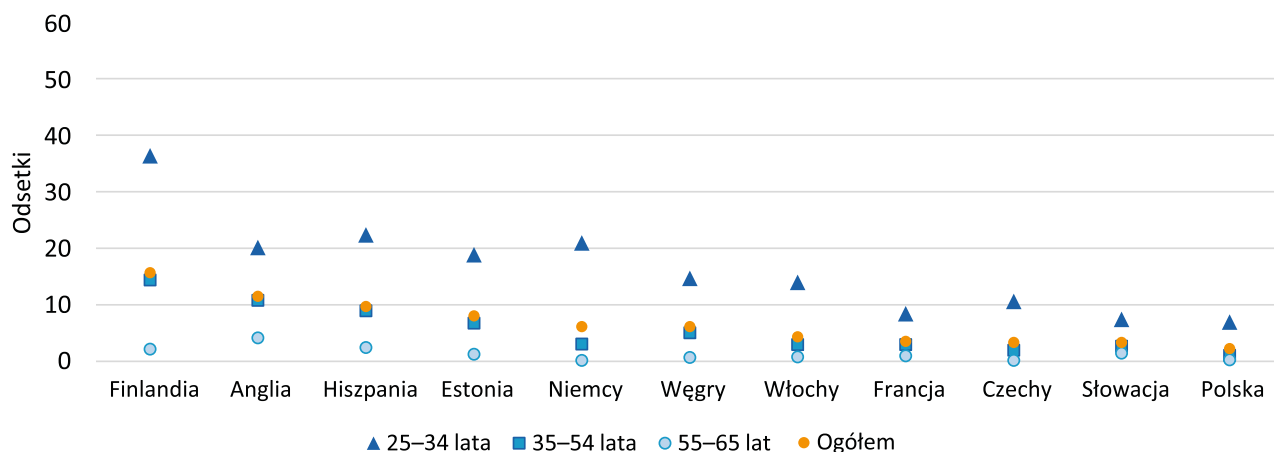
Wykres 2.6. Odsetki uczestniczących w edukacji pozaformalnej według płci i kraju



Dane dla Niemiec są niedostępne.

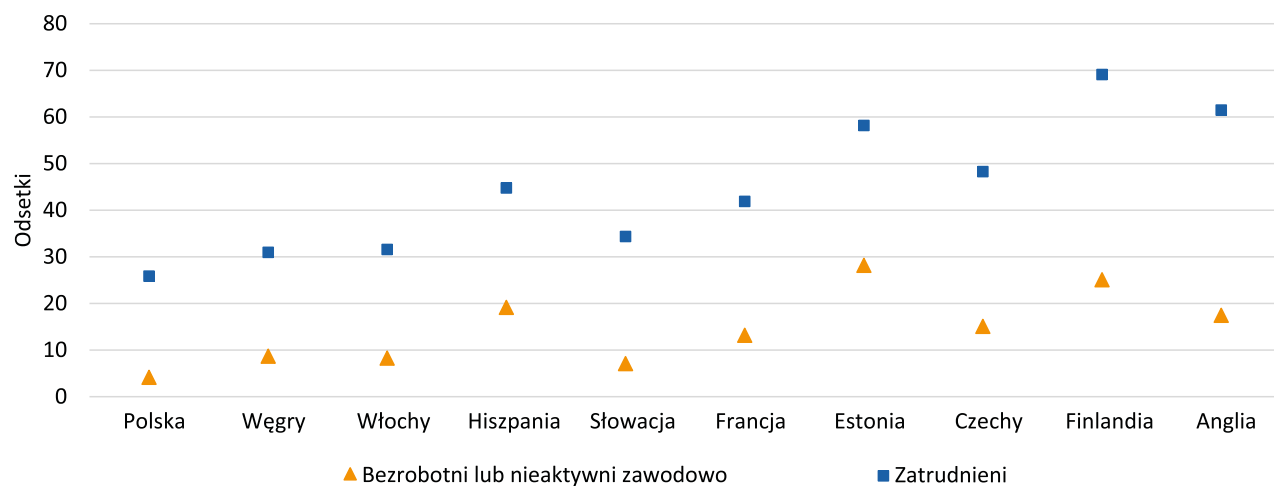
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wykres 2.7. Odsetek uczestniczących w edukacji pozaformalnej według grup wiekowych i kraju



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wykres 2.8. Odsetek uczestniczących w edukacji pozaformalnej według statusu zatrudnienia i kraju

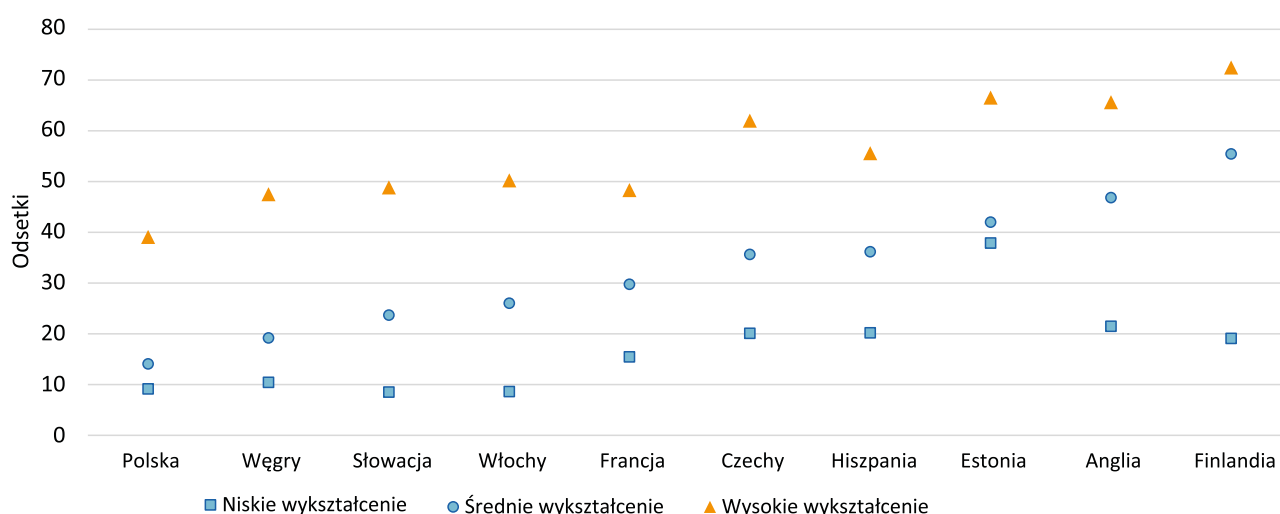


Wartości procentowe to odsetki osób uczestniczących w edukacji pozaformalnej w każdej grupie.

Dane nie uwzględniają Niemiec (brak danych w publicznym zbiorze danych).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wykres 2.9. Odsetki uczestniczących w uczeniu pozaformalnym według poziomu wykształcenia w wybranych krajach



Kategoryzacja poziomów wykształcenia opiera się na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED) z 2011 roku. W PIAAC podzielono je na trzy grupy: podstawowe i gimnazjalne (ISCED 1, 2 i 3 krótkie), średnie i policealne (ISCED 3 i 4) oraz wyższe (ISCED 5, 6, 7 i 8).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Kiedy zastanawiamy się, dlaczego jedni dorośli częściej uczestniczą w szkoleniach niż inni, musimy pamiętać, że większość szkoleń jest dostępna przede wszystkim dla osób pracujących. Oznacza to, że grupa osób, które w ogóle mają szansę wziąć udział w szkoleniu, nie jest przypadkowa – to osoby, które najpierw zdołały znaleźć zatrudnienie. Aby w pełni zrozumieć ten proces i uniknąć zniekształceń, które mogłyby wynikać z analizowania tylko pracujących bez uwzględnienia tego „filtra” rynku pracy, zastosowaliśmy model statystyczny, który pozwala przyjrzeć się jednocześnie dwóm powiązanim procesom: po pierwsze, co zwiększa lub zmniejsza szansę na zdobycie pracy, a po drugie, co wpływa na udział w szkoleniach wśród tych, którzy już pracują. Dzięki temu możemy oddzielić czynniki wpływające na wejście na rynek pracy od tych, które kształtują aktywność szkoleniową osób już zatrudnionych⁴. Dodatkowo, uwzględnienie wielu zmiennych w analizie wielowymiarowej pozwala spojrzeć na wiele czynników jednocześnie. Dzięki temu możemy ocenić, jak każda z badanych cech (takich jak wiek, płeć, status zawodowy, wykształcenie) wpływa na prawdopodobieństwo znalezienia się w określonej grupie – oczyszczając ten wpływ z efektów innych czynników.

⁴ Wykorzystano model probitowy z korektą Heckmana (zob. Heckman, 1979; Van de Ven i Van Praag, 1981), używając komendy heckprobit dostępnej w pakiecie statystycznym Stata 18. Model ten pomaga skorygować nielosowy dobór próby. Model działa dwuetapowo, analizując zarówno szanse zatrudnienia, jak i uczestnictwo w edukacji nieformalnej wśród pracujących osób w wieku 25+, z wyłączeniem osób, które wciąż uczą się w szkołach lub studiują. W analizie uwzględniliśmy wagi oraz dodatkowe zmienne kontrolne: stan zdrowia i wpływ posiadania dzieci w zależności od płci. Wyniki pokazują prawdopodobieństwo uczestnictwa w edukacji pozaformalnej. Chociaż nie wykryto istotnego błędu selekcji ($\text{athrho} = 0,026$, $p = 0,909$) i oszacowane parametry są zbliżone do zwykłego modelu probit (model 1), model pozwolił nam pokazać w jednym modelu czynniki wpływające zarówno na dostęp do pracy, jak i uczestnictwa w edukacji pozaformalnej.

Tabela 2.7. Wyniki modeli przewidujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w Polsce

Zmienna (kategoria odniesienia w wierszach = 0)	Model 1. Prosty model regresji probitowej	Model 2a. Predykcja udziału w szkoleniach	Model 2b. Predykcja zatrudnienia
Płeć (kobieta = 1)	-0,4 (1,8)	-0,2 (1,7)	-11,1* (0,9)
Wiek (+1 rok)	-0,1 (0,1)	-0,1 (0,1)	-0,3* (0,0)
Umiejętności matematyczne (+1 SD)	4,3* (1,0)	4,3* (1,0)	2,3* (0,5)
Wykształcenie (ref. = średnie/policealne)			
Gimnazjalne lub niższe	-8,0* (3,4)	-8,1* (3,3)	-13,3* (2,8)
Zasadnicze zawodowe	-6,9* (1,8)	-6,9* (1,8)	-2,7* (1,1)
Wyższe	18,1* (2,2)	18,0* (2,2)	3,7** (1,1)
Zdrowie (słabe/średnie = 1)	2,1 (3,8)		-27,4* (3,0)
Posiadanie dzieci (tak) 1, kobieta	-2,4 (2,5)		10,2*** (1,6)
Posiadanie dzieci (tak) 1, mężczyzna	0,2 (3,1)		2,8* (1,2)

Wyniki przedstawione w tabeli to efekty brzegowe, wyrażone w punktach procentowych w Polsce ($\times 100$) z dwóch modeli regresji probitowej. Wartości w nawiasach to błędy standardowe oszacowań. Wartości pokazują zmianę prawdopodobieństwa (w p.p.) uczestnictwa w uczeniu pozaformalnym lub prawdopodobieństwa bycia zatrudnionym (równanie selekcji) przy zmianie cechy o jedną jednostkę lub względem kategorii odniesienia. Gwiazdki oznaczają istotność statystyczną: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC.

Przyjrzyjmy się najpierw temu, co najbardziej wyróżnia osoby aktywne szkoleniowo wśród pracujących. Okazuje się, że dwa czynniki mają tu kluczowe znaczenie: poziom wykształcenia i posiadane umiejętności. Analiza pokazuje, że osoby z wyższym wykształceniem mają znacznie większą szansę na udział w szkoleniach zawodowych w porównaniu z osobami z wykształceniem średnim czy niższym. Ta przewaga jest wyraźna – posiadacze dyplomów wyższych uczelni uczestniczą w szkoleniach znacznie częściej. Podobny, choć nieco słabszy, pozytywny związek obserwujemy w przypadku umiejętności matematycznych – osoby z wyższymi umiejętnościami, nawet jeśli mają porównywalne wykształcenie, częściej deklarują udział w szkoleniach⁵. Co ważne, wpływ wykształcenia i umiejętności na aktywność szkoleniową wśród pracujących pozostaje silny nawet wtedy, gdy uwzględnimy fakt, że te same czynniki ułatwiają również samo znalezienie pracy. Innymi słowy, wysoki kapitał ludzki (wiedza i umiejętności) jest ważny nie tylko do zdobycia zatrudnienia, lecz także do bycia aktywnym edukacyjnie już w jego trakcie.

⁵ W modelach uwzględniliśmy dla uproszczenia umiejętności matematyczne. Ponieważ umiejętności mierzone w PIAAC są ze sobą silnie skorelowane, nie jest wskazane włączanie różnych umiejętności w jednym modelu. Zazwyczaj oszacowania są podobne. Przeliczenie modeli, w których umiejętności matematyczne zastąpiono umiejętnością rozumienia tekstu, pokazuje, że wzrost umiejętności rozumienia tekstu o jedno odchylenie standardowe zwiększa, przy kontroli innych zmiennych, prawdopodobieństwo udziału w szkoleniach o 5,7% w prostym modelu probit i o ok. 8% w modelu kontrolującym selekcję, co jest nieco większym efektem niż umiejętności matematyczne. Oszacowany efekt umiejętności rozumienia tekstu (1,9) jest podobny do efektu umiejętności matematycznych.

Interesujące jest, że w grupie osób pracujących płeć i wiek nie wydają się odgrywać tak istotnej roli w samej decyzji o udziale w uczeniu się pozaformalnym. Gdy już ktoś ma pracę, prawdopodobieństwo uczestnictwa w szkoleniach nie różni się znacząco, przy kontroli innych zmiennych, od tego, czy jest kobietą czy mężczyzną, ani od tego, czy jest osobą młodszą czy starszą. Oznacza to, że polityki wspierające szkolenia wśród pracujących powinny się skupiać raczej na wyrównywaniu szans związanych z wykształceniem i umiejętnościami, a nie na różnicach wynikających z płci czy wieku w tej grupie.

Model pozwolił nam również spojrzeć na „filtr” rynku pracy – czyli co wpływa na samo prawdopodobieństwo znalezienia zatrudnienia. Tutaj obraz jest nieco inny. Na szansę na pracę wpływa szeroki wachlarz czynników. Okazuje się, że kobiety mają niższą szansę na zatrudnienie niż mężczyźni. Podobnie prawdopodobieństwo zatrudnienia osób starszych jest nieco mniejsze niż młodszych. Znaczenie ma oczywiście także poziom wykształcenia i umiejętności – im wyższe wykształcenie i lepsze umiejętności, tym większa szansa na zdobycie pracy. Jednym z najsilniejszych czynników utrudniających dostęp do rynku pracy jest stan zdrowia – osoby deklarujące słabsze zdrowie mają znacznie niższe prawdopodobieństwo bycia zatrudnionym. Co ciekawe, w naszym modelu posiadanie dzieci nie okazało się statystycznie istotnym czynnikiem wpływającym ani na szansę zatrudnienia, ani na udział w szkoleniach wśród pracujących.

Widzimy więc, że dostęp do rynku pracy jest silnie selektywny i utrudniony dla kobiet, osób starszych, osób z niższym wykształceniem i umiejętnościami oraz przede wszystkim dla osób z gorszym stanem zdrowia. Z drugiej strony, gdy już ktoś znajdzie się w grupie pracujących, kluczowymi czynnikami decydującymi o udziale w edukacji pozaformalnej stają się przede wszystkim wysoki poziom wykształcenia i umiejętności. Płeć i wiek przestają mieć tu istotne, niezależne znaczenie. Nawet jeśli korekcja na selekcję do zatrudnienia nie zmienia drastycznie obrazu tego, kto szkoli się w pracy, sam fakt jednoczesnej analizy obu procesów – dostępu do pracy i dostępu do szkoleń – pozwala nam pełniej zrozumieć bariery i sprzyjające czynniki na drodze do aktywnego uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie.

Przeprowadzono także dodatkowe analizy dla podgrupy pracowników najemnych i uwzględniające zadania zawodowe. Takie zawężenie i użycie dodatkowych zmiennych pozwala na dokładniejsze zbadanie roli czynników związanych z wykonywanym zawodem, takich jak wielkość firmy czy pozycja zawodowa. Wyłączenie osób samozatrudnionych jest uzasadnione, bo funkcjonują oni w odmiennych realiach szkoleniowych i często samodzielnie decydują o swoim rozwoju zawodowym, co mogłoby zniekształcać ogólny obraz zjawiska. Dodatkowo uwzględnienie wyłącznie pracowników najemnych umożliwia analizę wpływu hierarchii zawodowej i struktury organizacyjnej na dostęp do szkoleń. Tabela 2.8 przedstawia wyniki analiz zawężonych wyłącznie do grupy osób zatrudnionych (z wyłączeniem samozatrudnionych).

W tej analizie uwzględnimy kilka dodatkowych wskaźników charakteryzujących zadania zawodowe i korzystanie z umiejętności cyfrowych, w tym dwa indeksy. Indeks korzystania

z umiejętności wpływania na innych (INFLUENCEC2) mierzy, jak często pracownik angażuje się w działania wpływające na innych, takie jak szkolenie, prezentowanie, przekonywanie czy negocjowanie. Indeks autonomii w pracy (TASKDISCC2) mierzy stopień kontroli, jaki pracownik ma nad swoją pracą – nad kolejnością, sposobem, tempem wykonywania zadań i godzinami pracy. Wskaźniki te pozwalają uchwycić stopień złożoności, samodzielności i technologicznego zaawansowania pracy.

Tabela 2.8. Wpływ czynników na prawdopodobieństwo uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wśród osób zatrudnionych bez samozatrudnionych w Polsce

Zmienna (kat. ref. w wierszach = 0)	Model 1 (bez zadań)	Model 2 (pełny)
Płeć (ref. = mężczyźni)		
Kobiety	–4,1 (2,4)	–3,9 (2,4)
Wiek (1 rok)	–0,2** (0,1)	–0,3** (0,1)
Umiejętności matematyczne (PV, +1 SD)	4,6*** (1,3)	4,9*** (1,3)
Wykształcenie (ref. = średnie/policealne)		
Gimnazjalne lub niższe	–7,3 (4,4)	–5,9 (4,7)
Zasadnicze zawodowe	–4,2 (2,5)	–3,6 (2,5)
Wyższe	10,6** (3,2)	9,8** (3,2)
Grupa zawodowa (ref. = średnio wykwalifikowani biurowi)		
Wysoko wykwalifikowani	17,3*** (3,1)	15,3*** (3,1)
Średnio wykwalifikowani fizyczni	10,4*** (3,2)	9,6** (3,2)
Wykonujący prace proste	–3,3 (3,5)	–2,6 (3,8)
Wielkość firmy (ref. = 11–49 osób)		
SS ≤ 10 osób	–1,8 (2,6)	–2,2 (2,6)
50–249 osób	9,5*** (2,6)	9,9*** (2,6)
≥ 250 osób	18,2*** (3,9)	18,7*** (3,9)
Treść zadań (+1 SD)		
Indeks umiejętności wpływania na innych	–	–2,8** (0,9)
Indeks autonomii w pracy		0,0 (0,9)
Liczba obserwacji	2 608	2 594

Wyniki przedstawione w tabeli to efekty brzegowe, wyrażone w punktach procentowych w Polsce ($\times 100$) z dwóch modeli regresji probitowej. Wartości w nawiasach to błędy standardowe oszacowań. Gwiazdki oznaczają istotność statystyczną: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wyniki przedstawione w tabeli 2.8 pokazują, że uczestnictwo w edukacji pozaformalnej jest silnie zdeterminowane przez już posiadane zasoby edukacyjne. Osoby z wykształceniem wyższym mają o około 10–11 punktów procentowych większe prawdopodobieństwo uczestnictwa w szkoleniach niż osoby z wykształceniem średnim. Znaczącą rolę odgrywają również umiejętności matematyczne – ich wzrost o jedno odchylenie standardowe zwiększa szanse uczestnictwa w edukacji o 5 punktów procentowych⁶. Co istotne, efekt ten pozostaje niemal identyczny po uwzględnieniu charakterystyki pracy, co świadczy o ich niezależnym wpływie.

Drugim filarem nierówności w dostępie do szkoleń jest pozycja na rynku pracy. Nawet po kontroli czynników edukacyjnych wysoko wykwalifikowani pracownicy mają o 13% większe prawdopodobieństwo uczestnictwa w szkoleniach niż pracujący w zawodach z grupy tzw. niebieskich kołnierzyków. Znaczenie ma również wielkość organizacji – zatrudnienie w dużych firmach (250+ pracowników) zwiększa prawdopodobieństwo uczestnictwa w szkoleniach o 18–19 punktów procentowych w porównaniu z małymi firmami. W przypadku firm znaczenie mogą mieć różnice w zasobach, ale też różnice w politykach czy w poziomie wsparcia ze strony bezpośrednich przełożonych.

Interesujące jest, że płeć i wiek nie wykazują znaczącego wpływu na uczestnictwo w szkoleniach wśród osób już zatrudnionych – przyrost wieku o jeden rok przekłada się spadek prawdopodobieństwa o około 0,2 p.p., co sugeruje, że główne bariery dla kobiet i starszych pracowników występują raczej na etapie wejścia na rynek pracy niż w dostępie do szkoleń w miejscu zatrudnienia. W przypadku treści wykonywanych zadań niewielkie znaczenie ma jedynie indeks „wpływanie na innych”.

Czy podobne wzory są widoczne w uczeniu nieformalnym? Uczenie się nieformalne w miejscu pracy jest powiązane z codziennymi zadaniami zawodowymi. Jest ono bardziej dostępne niż edukacja pozaformalna, ponieważ nie wymaga formalnych struktur, a kontekst pracy – obejmujący kulturę organizacyjną, zadania i interakcje z kolegami – stwarza bardziej naturalny kontekst uczenia się (De Grip, 2024). Dlatego warto tę formę uczenia analizować osobno od bardziej sformalizowanych form uczenia się.

Jakie charakterystyki sprzyjają uczeniu się poprzez pracę? Poniżej przedstawiono wyniki dwóch modeli statystycznych. Przewidywano wartości indeksu uczenia się nieformalnego poprzez pracę na podstawie wybranych cech respondentów. Różnica między modelami 1 i 2 to, analogicznie jak we wcześniej pokazanych analizach przewidujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej, dodanie zmiennych charakteryzujących specyfikę zadań zawodowych: poziom autonomii w wykonywaniu zadań oraz stopień, w jakim praca obejmuje wpływanie na innych.

⁶ Oszacowanie efektu umiejętności rozumienia tekstu w analogicznych modelach, w których umiejętności matematyczne zastąpiono umiejętnością rozumienia tekstu, to ok. 9%.

Tabela 2.9. Czynniki przewidujące uczenie się nieformalne w Polsce

Zmienna (kat. ref. = 0)	Model 1	Model 2
Płeć (ref. = mężczyźni)		
Kobiety	-7,8* (3,3)	-2,9 (3,5)
Wiek (+1 rok)	-0,7*** (0,1)	-0,9*** (0,2)
Umiejętności matematyczne (+1 odchylenie standardowe)	-2,0 (2,2)	0,4 (2,2)
Wykształcenie (ref. = średnie/policealne)		
Gimnazjalne lub niższe	-23,6** (9,0)	-14,2 (8,8)
Zasadnicze zawodowe	-9,4* (4,4)	-4,7 (4,2)
Wyższe	13,6*** (4,5)	4,2 (4,5)
Grupa zawodowa (ref. = średnio wykwalifikowani biurowi)		
Wysoko wykwalifikowani	39,9*** (5,7)	10,9* (5,5)
Średnio wykwalifikowani fizyczni	15,2** (5,2)	2,6 (4,9)
Wykonujący prace proste	-38,1*** (8,2)	-27,9*** (7,8)
Wielkość firmy (ref. = 11–49 osób)		
≤ 10 osób	15,4*** (4,2)	11,0** (3,8)
50–249 osób	1,1 (4,6)	5,1 (4,0)
≥ 250 osób	16,5* (6,7)	23,1*** (6,4)
Treść zadań (+1 odchylenie standardowe)		
Indeks umiejętności wpływania na innych	–	27,6*** (1,9)
Indeks autonomii w pracy	–	7,5*** (1,9)
Liczba obserwacji	2 614	2 563

Wyniki przedstawione w tabeli to efekty brzegowe, wyrażone w punktach procentowych w Polsce ($\times 100$) z dwóch modeli regresji liniowej. Wartości w nawiasach to błędy standardowe oszacowań. Indeks uczenia się w pracy został ujednolicony dla wszystkich krajów (średnia światowa = 2). Polacy wypadają na tej skali na 1,37, czyli $\sim 0,6$ międzynarodowego odchylenia standardowego poniżej przeciętnego dorosłego w badaniu. Każdy współczynnik w tabeli pokazuje zmianę prawdopodobieństwa, gdy wynik rośnie o jedną jednostkę skali (czyli o jedno odchylenie standardowe). W Polsce odpowiada to wzrostowi o ok. 1,2 odchylenia standardowego. Gwiazdki oznaczają istotność statystyczną: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

W pierwszym modelu statystycznym, który kontroluje wyłącznie cechy demograficzne i strukturę zatrudnienia, uczenie się nieformalne w pracy najwyraźniej koncentruje się w dwóch segmentach rynku pracy: w mikrofirmach – gdzie pracownicy mają dużą samodzielność – oraz w bardzo dużych organizacjach, które dysponują rozwiniętą infrastrukturą rozwojową. Silnie wyróżniają się też stanowiska wymagające wysokich kwalifikacji. Warto przy tym podkreślić, że

kwalifikacje i umiejętności odgrywają tu rolę marginalną: ani umiejętności matematyczne, ani poziom wykształcenia nie osiągają istotności statystycznej⁷.

Wprowadzenie do modelu zmiennych opisujących treść pracy (model 2) odsłania mechanizm stojący za tym wzorcem. Osoby, których praca w większym stopniu polega na wpływaniu na innych i wiąże się z większym zakresem autonomii, częściej się uczą. Gdy uwzględnimy te dwa wymiary zadań, przewaga grupy zawodów wymagających wysokich kwalifikacji znacząco słabnie, a efekty wykształcenia i umiejętności matematycznych całkowicie tracą znaczenie. Innymi słowy, dostęp do nieformalnego uczenia się wyznacza przede wszystkim organizacja i złożoność zadań, a bariery w postaci niższego poziomu edukacji zostają niemal wyzerowane, jeśli pracownik realnie operuje technologią, wpływa na innych lub decyduje o sposobie wykonania pracy.

Warto też zwrócić uwagę na układ zależności według wielkości firmy. Po dodaniu indeksów związanych z zadaniami zawodowymi (model 2) widać, że duże przedsiębiorstwa wciąż sprzyjają uczeniu się, ale to samo dotyczy najmniejszych firm – prawdopodobnie dlatego, że w mikrofirmach jeden pracownik pełni wiele ról i musi nieustannie uczyć się nowych rzeczy. Natomiast średnie firmy wypadają neutralnie, co sugeruje, że oferują zbyt mało skali, a jednocześnie zbyt mało autonomii, by silnie stymulować codzienne uczenie się.

Podsumowując, w przypadku nieformalnego uczenia się kluczowe jest to, co dzieje się przy stanowisku pracy: interakcje i zakres autonomii tłumaczą dużą część różnic między zawodami oraz w znacznym stopniu wygaszają tradycyjne przewagi wynikające z wykształcenia. Dla pracodawców oznacza to, że inwestycje w cyfryzację, rozszerzanie odpowiedzialności i budowanie środowiska współpracy mogą przynieść większy wzrost kompetencji niż sformalizowane programy szkoleniowe.

Podsumowanie

Polska należy do krajów o najniższym udziale dorosłych w edukacji. W ciągu roku tylko 21% dorosłych Polaków uczestniczyło w jakimkolwiek kształceniu, podczas gdy średnia OECD to około 40%. W Polsce dominują krótkie szkolenia związane z pracą: ponad 90% kursów bezpośrednio dotyczy pracy, prawie 80% odbywa się w czasie pracy, a trzy czwarte trwa dzień lub krócej. Tematycznie przeważają obowiązkowe szkolenia BHP. Szkolenia rozwijające umiejętności cyfrowe, językowe czy interpersonalne są znacznie rzadsze niż w innych krajach, co pokazuje zachowawcze podejście do rozwoju kompetencji.

Aktywność szkoleniowa silnie zależy od decyzji pracodawcy. Badanie PIAAC pokazuje, że Polki i Polacy nie tylko rzadziej się kształcą, ale robią to krócej, głównie poprzez obowiązkowe

⁷ Zastąpienie w modelach umiejętności matematycznych umiejętnościami rozumienia tekstu prowadzi do podobnych wniosków: efekt jest niski, w modelach 1 i 2 to odpowiednio 1,3 i 2,7%, i jest nieistotny statystycznie.

szkolenia w tradycyjnej formie. Gdy szkolenie jest organizowane, prawie zawsze odbywa się w firmie. Pracodawca pełni rolę głównego decydenta w dostępie do edukacji pozaformalnej – 88% kursów wiąże się z pracą, ponad 3/4 odbywa się w godzinach pracy i w siedzibie firmy. Dominują krótkie, jednorazowe szkolenia – 73% z nich trwa jeden dzień lub kilka dni, co wystarcza do spełnienia wymogów prawnych (BHP, zgodność z przepisami), ale nie buduje nawyku regularnego uczenia się.

Jeszcze słabiej wypada uczenie się nieformalne – tylko 4% pracowników deklaruje regularne zdobywanie nowej wiedzy w pracy (raz w tygodniu lub częściej), co lokuje Polskę na ostatnim miejscu wśród analizowanych krajów. Warto odnotować znaczący rozdźwięk z wynikami BKL, który wynika z bardzo zawężonej i innej definicji uczenia się nieformalnego w PIAAC, gdzie pyta się wyłącznie o trzy formy uczenia się poprzez pracę. BKL uwzględnia się samokształcenie w domu, uczenie się w sieci poza pracą, hobby – bardziej zróżnicowany zestaw tematów. W BKL stosuje się prostsze i bardziej przystępne pytania, co pozwala uchwycić więcej epizodów uczenia się, szczególnie tych krótkich i nieformalnych. W rezultacie wskaźnik uczestnictwa w uczeniu się nieformalnym jest wyższy niż w badaniu PIAAC. Niezależnie od tych różnic, badanie PIAAC wnosi walor porównawczy – w zakresie, który mierzy PIAAC, polscy pracownicy mniej uczą się w pracy nieformalnie. Niska intensywność uczenia się nieformalnego może oznaczać, że organizacje rzadko delegują odpowiedzialność za rozwój na samych pracowników, a oni sami mają niewielkie potrzeby uzupełniania swoich umiejętności.

Wzorce uczestnictwa są silnie spolaryzowane: osoby z wyższym wykształceniem uczą się ponad trzykrotnie częściej niż te z wykształceniem podstawowym, a różnice te są większe niż w większości krajów UE. Na poziomie rynku pracy dostęp do szkoleń rośnie wraz z wielkością firmy oraz złożonością wykonywanego zawodu – pracownicy mikrofirm i największych przedsiębiorstw oraz pracujący w wykwalifikowanych zawodach mają wyraźnie lepsze możliwości rozwoju niż osoby w prostych zawodach czy małych firmach. Z kolei w uczeniu się nieformalnym poprzez pracę większe znaczenie ma specyfika wykonywanych zadań.

W rezultacie polski model uczenia się dorosłych charakteryzuje się niską intensywnością, silnym uzależnieniem od pracodawcy, przewagą jednorazowych, obowiązkowych kursów oraz głębokimi nierównościami dostępu, co razem tworzy wyzwanie dla polityki uczenia się przez całe życie.

3. Co motywuje dorosłych do uczenia się, a co jest przeszkodą

Wprowadzenie

W poprzednim rozdziale przedstawiliśmy ogólny poziom uczestnictwa dorosłych Polek i Polaków w edukacji formalnej i pozaformalnej, pokazując zarówno skalę aktywności edukacyjnej, jak i jej główne cechy – tematyki szkoleń, formy organizacyjne oraz różnice między krajami. Analiza ta pozwoliła uchwycić, że Polska należy do krajów o stosunkowo niskim poziomie uczestnictwa w zorganizowanych formach uczenia się dorosłych, co stanowi poważne wyzwanie dla rozwoju kapitału ludzkiego i budowania gospodarki opartej na wiedzy.

W tym rozdziale przechodzimy od ogólnego obrazu uczestnictwa do pogłębionej analizy powodów i motywacji stojących za tym, kto najczęściej uczestniczy w edukacji dorosłych, a kto nie bierze udziału w aktywnościach edukacyjnych. Przyjrzenie się motywacjom i postrzeganym barierom jest także ważne dla zrozumienia racjonalności kierujących dorosłymi i ich oceną potrzeb, dostępnych możliwości lub oczekiwanych korzyści.

Celem tego rozdziału jest uzupełnienie przedstawionych w poprzednim rozdziale wzorów uczestnictwa o dodatkowe czynniki, które pozwalają lepiej zrozumieć, jakie grupy najczęściej pozostają poza systematycznym uczeniem się, a które powinny stać się priorytetem dla działań wspierających rozwój kompetencji. Analiza ta pomoże lepiej zrozumieć, w jakich obszarach i dla jakich grup mogą być potrzebne ewentualne interwencje.

Dlaczego dorośli się uczą? Motywacje uczestnictwa w uczeniu się

Jak wskazano w rozdziale 2, Polska znajduje się wśród krajów o najniższym poziomie uczestnictwa dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej (21% według PIAAC, 24,3% według AES). Tak niski odsetek sugeruje obecność licznych barier motywacyjnych, ekonomicznych i strukturalnych, które szczegółowo omówimy w dalszej części.

W zrozumieniu niskiego poziomu uczestnictwa ważną rolę odgrywają motywacje. Motywacje do uczestnictwa w szkoleniach pozaformalnych są zróżnicowane i obejmują zarówno cele zawodowe, jak i osobiste. Być może jest też tak, że brak uczestnictwa w edukacji dorosłych nie zawsze oznacza deficyt czy błąd wymagający korekty. Decyzja o niepodejmowaniu aktywności szkoleniowych może być racjonalna i może wynikać z realistycznej oceny potrzeb, dostępnych możliwości lub oczekiwanych korzyści.

W badaniu PIAAC respondenci byli pytani o główny powód udziału w ostatnim szkoleniu. Pytanie brzmiało: „Jaki był główny powód udziału w tym szkoleniu?” i zawierało siedem odpowiedzi do wyboru: awans lub zwiększenie szans na rynku pracy, poszerzenie wiedzy lub zainteresowań, ulepszenie codziennej pracy, przystosowanie się do nowych zadań, zdobycie certyfikatu lub uprawnień, obowiązek uczestnictwa oraz inny powód. W interpretacji wyników

należy pamiętać, że na to pytanie odpowiadali wyłącznie respondenci, którzy uczestniczyli w szkoleniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

W Polsce wśród pracowników w wieku 25–65 lat, którzy uczestniczyli w szkoleniach w ciągu ostatnich 12 miesięcy, dominują motywacje praktyczne i wynikające z obowiązków. Najczęściej szkolenia są podejmowane po to, by lepiej wykonywać bieżące zadania zawodowe (29,6%) lub w związku z obowiązkiem udziału narzuconym przez pracodawcę (24,0%). Te wyniki są zbliżone z wynikami BKL 2021, gdzie głównymi wskazywanymi powodami motywującymi do rozwoju kompetencji zawodowych były podniesienie umiejętności potrzebnych w pracy i wymagania ze strony pracodawcy⁸.

Wysoki odsetek szkoleń obowiązkowych wyróżnia Polskę na tle wielu krajów, choć podobne wzorce obserwuje się na Węgrzech (27,3%) czy Słowacji (28,4%). Znacznie rzadziej szkolenia służą rozwojowi kariery, poprawie pozycji na rynku pracy (6,2%) czy zdobyciu nowych certyfikatów (3,6%). Polki i Polacy rzadziej traktują szkolenia jako element strategicznego rozwoju zawodowego. Przykładowo w Hiszpanii znacznie częściej motywacją do udziału w szkoleniach jest chęć poprawy sytuacji zawodowej (31,3%), a w krajach takich jak Czechy (29,6%) czy Estonia (28,6%) większy nacisk kładzie się na poszerzenie wiedzy i rozwój własnych zainteresowań. Motywacja do przystosowania się do nowych zadań zawodowych jest w Polsce stosunkowo częsta (12,7%), co może odzwierciedlać dynamikę zmian na rynku pracy. W Polsce podejście do uczenia się dorosłych pozostaje więc wyraźnie bardziej pragmatyczne i reaktywne niż aspiracyjne i proaktywne.

Tabela 3.1. Główne deklarowane motywacje uczestnictwa w szkoleniach w wybranych krajach

Kraj	Awans/ rynek pracy (%)	Poszerzenie wiedzy/ zainteresowania (%)	Ulepszenie codziennej pracy (%)	Przystosowanie do nowych zadań (%)	Certyfikat/ uprawnienia (%)	Obowiązkowe (%)	Inny powód (%)
Anglia	19,5 (1,1)	17,4 (1,0)	19,1 (0,9)	8,7 (0,6)	10,4 (0,8)	23,2 (1,0)	1,6 (0,3)
Czechy	9,7 (0,9)	29,6 (1,5)	17,6 (1,1)	10,2 (1,1)	9,4 (1,1)	21,7 (1,4)	1,9 (0,3)
Estonia	12,9 (0,6)	28,6 (0,8)	28,5 (0,9)	11,3 (0,6)	8,2 (0,6)	8,3 (0,5)	2,2 (0,3)
Finlandia	13,8 (0,9)	20,7 (1,0)	18,7 (1,0)	17,5 (0,9)	9,9 (0,7)	17,4 (1,0)	1,9 (0,4)
Francja	15,2 (0,1)	24,0 (0,2)	21,4 (0,2)	10,6 (0,1)	7,6 (0,1)	19,0 (0,1)	2,2 (0,1)
Hiszpania	31,3 (1,2)	22,3 (1,2)	25,6 (1,2)	7,2 (0,7)	3,7 (0,5)	8,7 (0,9)	1,1 (0,3)
Niemcy	16,1 (0,8)	23,0 (1,0)	16,5 (1,0)	14,9 (0,9)	10,3 (0,8)	17,2 (1,0)	1,9 (0,4)
Polska	6,2 (0,9)	23,0 (1,5)	29,6 (1,8)	12,7 (1,2)	3,6 (0,7)	24,0 (1,7)	0,9 (0,4)
Słowacja	21,6 (2,0)	17,5 (1,6)	10,8 (1,1)	12,7 (1,2)	8,4 (0,9)	28,4 (2,1)	0,5 (0,2)
Węgry	13,4 (1,2)	16,6 (1,5)	23,5 (1,4)	7,5 (0,9)	9,3 (1,0)	27,3 (1,6)	2,5 (0,5)
Włochy	14,0 (1,4)	20,7 (1,9)	24,8 (2,0)	11,6 (1,2)	16,1 (1,9)	10,7 (1,5)	2,2 (0,6)

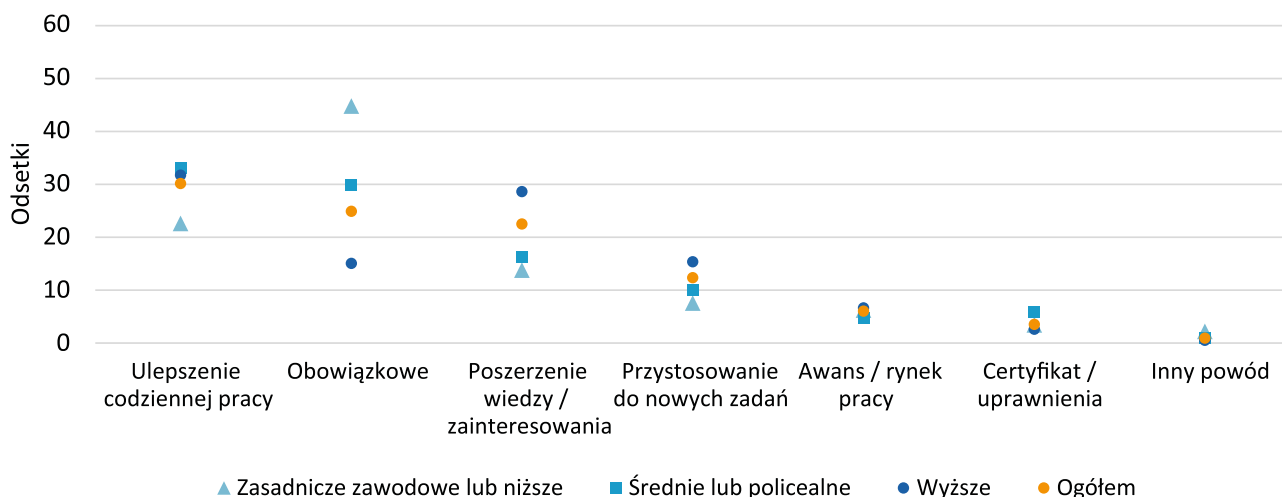
W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

⁸ Trzeba przy tym zastrzec, że w BKL pytanie zadawano tylko osobom pracującym.

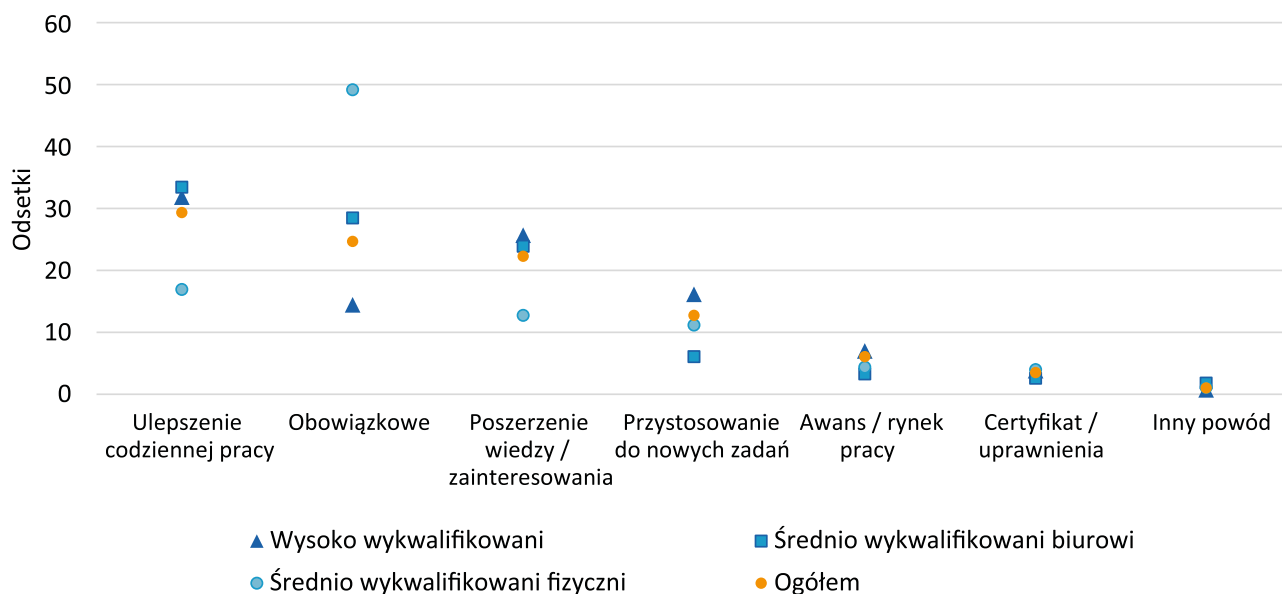
Aby lepiej zrozumieć obraz motywacji do uczenia się dorosłych w Polsce, warto przeanalizować różnice między poszczególnymi grupami respondentów. Analiza pod kątem zmiennych społeczno-demograficznych, takich jak poziom wykształcenia czy grupa zawodowa, pozwala zidentyfikować, które grupy pracowników kierują się innymi pobudkami do uczestnictwa w szkoleniach. Różnice według tych zmiennych podsumowano poniżej. Warto zwrócić szczególną uwagę na poziom wykształcenia oraz grupę zawodową, gdyż tutaj obserwujemy wyraźne wzorce.

Wykres 3.1. Zróżnicowanie motywacji w Polsce według poziomu wykształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wykres 3.2. Zróżnicowanie motywacji w Polsce w podziale na grupy zawodowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Porównania pokazują wyraźne zróżnicowanie motywacji do uczenia się w Polsce w zależności od poziomu wykształcenia i charakteru wykonywanej pracy. Najbardziej uderzający wzorec to dominacja szkoleń o charakterze obowiązkowym wśród osób z niższym wykształceniem

oraz wykonujących prace fizyczne. Aż 44,6% osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub niższym wskazało obowiązek jako główny powód udziału w szkoleniu. Tendencja ta jest jeszcze silniejsza w grupie średnio wykwalifikowanych pracowników fizycznych, gdzie odsetek ten sięga niemal połowy (49,4%). Sugeruje to, że dla tych grup uczenie się pozaformalne jest często wymogiem wynikającym ze specyfiki stanowiska lub regulacji, a nie wyrazem osobistej inicjatywy czy aspiracji zawodowych.

Zupełnie inny obraz wyłania się w przypadku osób z wyższym wykształceniem i pracujących w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji. W tych grupach motywacje są wyraźnie bardziej ukierunkowane na rozwój i doskonalenie. Osoby z wyższym wykształceniem najczęściej uczą się, aby poszerzyć wiedzę/zainteresowania (28,5%) lub ulepszyć codzienną pracę (31,6%). W przypadku podziału na grupy zawodów wśród wysoko wykwalifikowanych dominują motywy związane z ulepszaniem pracy (32,0%) oraz poszerzaniem wiedzy (25,8%). Obowiązkowy charakter szkoleń ma w obu grupach znacznie mniejsze znaczenie (15,0% dla wyższego wykształcenia, 14,5% dla zawodów wymagających wysokich kwalifikacji).

Powyższe dane prowadzą do wniosku, że dostęp do nauki i postrzeganie wartości uczenia się dorosłych w Polsce są silnie związane ze strukturą społeczną i rynkiem pracy. Dla części pracowników szkolenia są przede wszystkim narzędziem do spełnienia bieżących wymagań w pracy i utrzymania pracy, podczas gdy dla innych stanowią ścieżkę do rozwoju, poszerzania horyzontów i budowania bardziej satysfakcjonującej kariery. Warto jednak zwrócić uwagę, że opcje odpowiedzi, z wyjątkiem opcji dotyczącej poszerzenia wiedzy, wyraźnie sugerują związek z pracą, co mogło wpłynąć na uzyskany rozkład odpowiedzi. Być może dodanie takich kwestii jak usamodzielnienie się/ułatwienie codziennego funkcjonowania, robienie czegoś dla siebie – jak to zrobiono w badaniu uczenia się dorosłych (zob. Petelewicz i in., 2023) – pokazałoby bardziej zrównoważony obraz.

Być może jest też tak, że zadania zawodowe nie są wystarczająco wymagające, by skłaniać Polaków do doksztalcenia. Jak pokazaliśmy w poprzednim raporcie tematycznym (Sitek i Penszko, 2025), Polacy rzadko odczuwają niedopasowanie swoich umiejętności do wymagań pracy. Aż 79,1% uważa swoje kompetencje za odpowiednie, 18,5% za zbyt wysokie, a tylko 2,4% za niewystarczające. To jeden z najniższych wyników wśród badanych krajów. W Polsce mały odsetek osób widzących problem w swoich umiejętnościach może ograniczać motywację do nauki. Pracownicy, którzy nie czują potrzeby rozwoju, rzadziej biorą udział w szkoleniach. Osoby z deficytem kompetencji częściej uczestniczą w szkoleniach (37,0%) niż te z odpowiednimi kompetencjami (26,8%) lub nadwyżką kompetencji (21,3%). Przyszłe badania i analizy mogłyby w większym stopniu uwzględniać znaczenie zwrotu z inwestycji w uczenie się. Wprawdzie w badaniu PIAAC zgromadzono informacje o wynagrodzeniach, jednak dane mają charakter obserwacyjny i trudno jest ustalić, czy wyższe wynagrodzenia są efektem, czy też przyczyniają się do częstszego uczenia się i zwiększenia szans na rynku pracy. Relacje między różnymi uwarunkowaniami uczestnictwa w uczeniu są też złożone, jeśli wziąć pod uwagę, że wpływ

czynników indywidualnych może być moderowany przez kulturę organizacyjną firm lub branżę zatrudnienia.

Niski poziom deklarowanego niedopasowania w Polsce można więc tłumaczyć ograniczoną motywacją dorosłych do podejmowania działań edukacyjnych. Jeżeli pracownicy nie dostrzegają potrzeby rozwoju umiejętności, trudniej jest zachęcić ich do uczestnictwa w uczeniu się. W tym kontekście brak uczestnictwa w rozwijaniu umiejętności może być racjonalny i można go wytłumaczyć brakiem takiej potrzeby lub brakiem oczekiwanych korzyści. W efekcie uczenie się dorosłych w Polsce w większym stopniu zależy od zewnętrznych bodźców – takich jak wymagania pracodawców czy programy wsparcia – niż od wewnętrznej motywacji wynikającej z samooceny kompetencji i świadomości niedopasowania.

Dane z badania pozwalają także spojrzeć na ten problem z jeszcze innej strony. Respondentów zapytano o zmiany w środowisku pracy w ostatnich trzech latach (lub od rozpoczęcia obecnej pracy). Pytano o zmiany w sześciu obszarach: maszyny, technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT), metody pracy, outsourcing/relokacja, produkty/usługi oraz kontakty z klientami. Najczęściej wskazywano zmiany w produktach/usługach (27,0%), kontaktach z klientami (22,4%) oraz metodach pracy (20,3%). Rzadziej zgłaszano zmiany w technologiach ICT (18,1%), maszynach (13,7%) i outsourcingu/relokacji (4,0%). Aż 43% badanych nie doświadczyło żadnych zmian.

Osoby, które zgłosiły zmiany, zapytano o wsparcie szkoleniowe. Spośród nich 53,5% otrzymało pełne szkolenie, 32,8% częściowe, a 13,7% nie otrzymało żadnego. Najczęściej pełne szkolenia dotyczyły zmian w metodach pracy, technologiach ICT i maszynach (56,5%). Najrzadziej szkolono w pełni osoby z większym kontaktem z klientami. Statystycznie istotna zależność między rodzajem zmiany a wsparciem szkoleniowym występuje tylko w przypadku osób deklarujących zmiany w metodach pracy.

Tabela 3.2. Odsetki dorosłych, którzy zadeklarowali zmiany w swoim miejscu pracy w ostatnich 3 latach i związane z tym szkolenia

Obszar zmiany	Odsetek osób z zmianą (%)	Pełne szkolenie (%)	Częściowe szkolenie (%)	Brak szkolenia (%)
Maszyny	13,7 (0,75)	56,5 (3,0)	30,3 (2,7)	13,2 (2,1)
Technologie ICT	18,1 (0,86)	56,4 (2,6)	33,5 (2,6)	10,1 (1,7)
Metody pracy	20,3 (0,94)	56,2 (2,3)	34,2 (2,2)	9,6 (1,4)
Outsourcing/relokacja	4,0 (0,45)	52,0 (6,2)	37,7 (5,5)	10,3 (3,6)
Produkty/usługi	27,0 (0,91)	54,0 (2,2)	33,8 (2,0)	12,2 (1,5)
Kontakty z klientami	22,4 (0,91)	49,5 (2,6)	34,6 (2,2)	15,9 (2,0)
Ogółem (dla osób ze zmianami)	56,1 (1,1)	53,5 (1,6)	32,8 (1,4)	13,7 (1,2)

Dane dotyczą osób 25+, niebędących samozatrudnionymi ani uczącymi się. W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Warto jednak zauważyć, że pytanie o zmiany w pracy dotyczyło ostatnich trzech lat (lub okresu od rozpoczęcia pracy), podczas gdy pytanie o szkolenia odnosiło się do ostatnich 12 miesięcy. Porównanie odpowiedzi na te dwa pytania pokazuje, że osoby doświadczające zmian w środowisku pracy znacznie częściej deklarują uczestnictwo w szkoleniach w ostatnich 12 miesiącach (33,9% vs. 19,8%). Wynik ten sugeruje, że zmiany w środowisku pracy – wprowadzanie nowych technologii, procesów i sposobów wykonywania zadań – stanowią istotną motywację do podejmowania działań edukacyjnych.

Podsumowując, motywacje dorosłych w Polsce koncentrują się przede wszystkim wokół celów zawodowych: poprawy codziennej pracy, zdobycia certyfikatów i dostosowania się do nowych zadań. Motywacje związane z rozwojem osobistym są obecne, ale mają mniejsze znaczenie niż w wielu innych krajach. Polska wyróżnia się również wysokim udziałem szkoleń obowiązkowych, co też pokazuje silne powiązanie edukacji pozaformalnej z regulacjami i formalnymi wymogami rynku pracy. Dużą rolę odgrywają również czynniki motywacyjne, w tym deklarowany przez respondentów brak potrzeby uczenia się.

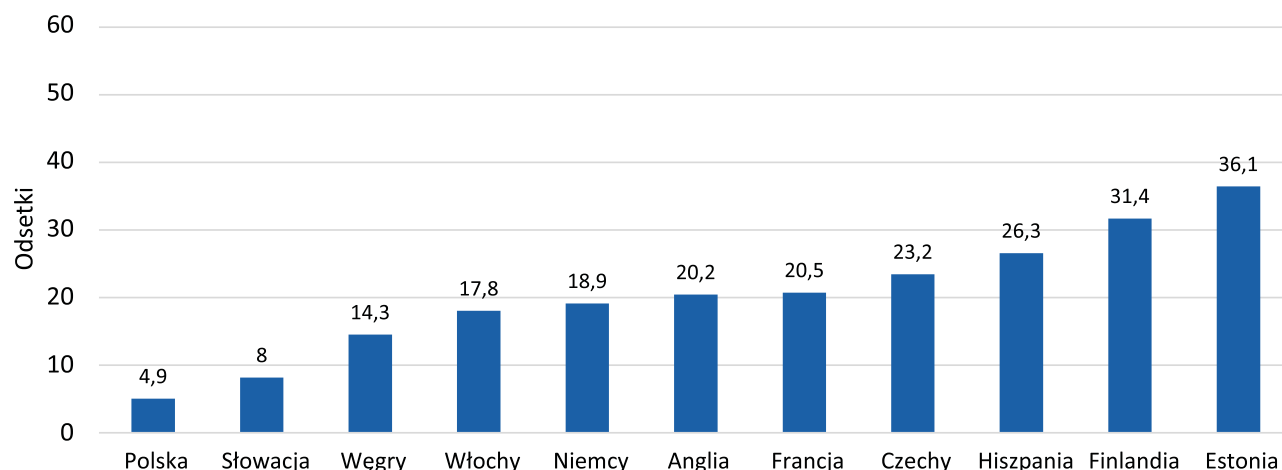
Bariery uczestnictwa w uczeniu się dorosłych

Dotychczasowe badania dotyczące uczenia się dorosłych w Polsce (np. UDP 2023) wskazują, że głównymi barierami uczestnictwa w edukacji pozaformalnej są brak czasu, brak postrzeganej potrzeby oraz ograniczona dostępność ofert szkoleniowych. Wyniki badania PIAAC potwierdzają, że kluczową przeszkodą jest brak postrzeganej potrzeby uczestnictwa – aż 79,1% osób uznaje swoje kompetencje za wystarczające, a jedynie 4,9% deklaruje niezrealizowane potrzeby szkoleniowe. Dane z badania AES (zob. GUS, 2025) pogłębiają ten obraz, pokazując, że wśród Polaków w wieku od 25 do 64 lat aż 68,1% osób nieuczestniczących w uczeniu się wskazuje, że nie potrzebuje edukacji, co jest jednym z najwyższych wyników w UE. Tylko 19,2% w tej grupie deklaruje, że chciałoby uczestniczyć w uczeniu się, lecz napotkało przeszkody (przy średniej unijnej 25,9%). Wśród tych, którzy chcieli się uczyć, ale nie mogli, AES wskazuje jako główne bariery obowiązki rodzinne (25,7%), harmonogramy zajęć (23,3%) oraz koszty (15,5%), co oznacza, że dla zmotywowanych Polaków przeszkody leżą przede wszystkim w sferze czasu i życia rodzinnego, a nie w kosztach czy braku dostępnych ofert (zob. GUS, 2025). Analogiczny obraz pokazały wcześniej wyniki BKL (Górniak i in., 2022): najczęściej wskazywano na to, że szkolenie się nie było potrzebne w pracy, nie było na nie czasu z powodów zawodowych lub osobistych.

Spójrzmy najpierw na grupę osób, która chciała uczestniczyć w szkoleniach, ale nie mogła. W badaniu PIAAC spytano: „Czy były szkolenia, w których chciał/-a P. uczestniczyć, ale nie mógł/-a?”. Następnie dopytywano o powody braku uczestnictwa. Polska wyróżnia się najniższym odsetkiem osób deklarujących niezrealizowane potrzeby szkoleniowe – wynosi on zaledwie 4,9%. To znacznie mniej niż w takich krajach jak Estonia (36,1%), Finlandia (31,4%) czy Hiszpania (26,3%), gdzie brak możliwości uczestnictwa w szkoleniach lub edukacji jest odczuwalny dla znacznie większej części społeczeństwa. Wysoki poziom zaspokojenia potrzeb szkoleniowych

w Polsce kontrastuje także z wynikami w Anglii (20,2%), Francji (20,5%) czy Niemczech (18,9%). Wśród analizowanych krajów tylko Słowacja (8,0%) oraz Węgry (14,3%) odnotowały stosunkowo niskie odsetki, choć i tak były one wyższe niż w Polsce. Wyniki te wskazują, że w Polsce problemy związane z dostępem do szkoleń występują rzadziej niż w większości innych państw europejskich.

Wykres 3.3. Odsetek respondentów 25+ z niezrealizowanymi potrzebami szkoleniowymi



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Warto zauważyć, że kraje o wysokim wskaźniku uczestnictwa w edukacji pozaformalnej (np. Finlandia, Estonia, Anglia) mają też wyższy odsetek niezaspokojonych potrzeb. Może to wynikać z faktu, że osoby bardziej aktywne edukacyjnie częściej dostrzegają luki w swoich kompetencjach lub mają większą motywację do dalszego rozwoju, co prowadzi do formułowania kolejnych potrzeb szkoleniowych. Polska ma bardzo niski poziom uczestnictwa (21,2%) i jednocześnie bardzo niski odsetek niezaspokojonych potrzeb (4,9%). Sugeruje to, że osoby mniej zaangażowane edukacyjnie rzadziej deklarują brak szkoleń – być może dlatego, że rzadziej w ogóle myślą o szkoleniu się.

Mimo ogólnie bardzo niskiego poziomu niezrealizowanych potrzeb w Polsce, badanie PIAAC wskazuje na pewne zróżnicowania społeczno-demograficzne wśród osób, które deklarują chęć uczestnictwa w szkoleniach w Polsce, ale napotykają bariery. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni zgłaszały brak możliwości uczestnictwa w szkoleniu (5,7% vs. 3,8%). Potrzeba ta była również częściej wyrażana przez osoby młodsze (6,7% w grupie 25–34 lata) niż przez osoby starsze (2,0% w grupie 55+). Wykształcenie odgrywało istotną rolę: osoby z wykształceniem wyższym częściej deklarowały niezrealizowane potrzeby szkoleniowe (9,9%) w porównaniu z osobami z wykształceniem średnim (4,5%) i zasadniczym (1,5%). Podobną zależność obserwowano w odniesieniu do wykonywanych zawodów – potrzeby szkoleniowe częściej zgłaszały osoby zatrudnione w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji (9,5%), podczas gdy wśród pracowników średnio wykwalifikowanych i wykonujących proste prace fizyczne odsetek ten był wyraźnie niższy.

Dlaczego osoby z niezrealizowanymi potrzebami nie uczestniczą w szkoleniach? Aby lepiej zrozumieć bariery z perspektywy osób, które chciałyby uczestniczyć w szkoleniach, ale nie mogły, w badaniu PIAAC dopytano tę specyficzną grupę o powody braku udziału. Tabela 3.3 przedstawia rozkład tych odpowiedzi w Polsce na tle innych krajów. Należy pamiętać, że dane dotyczą wyłącznie osób, które aktywnie zadeklarowały niezrealizowaną potrzebę szkoleniową.

Tabela 3.3. Deklaracje dotyczące przyczyn nieskorzystania ze szkolenia

Kraj	Nie znalazłem(-am) żadnego odpowiedniego szkolenia (%)	Nie miałem(-am) czasu z powodu obowiązków rodzinnych (%)	Nie miałem(-am) czasu z powodu obowiązków zawodowych (%)	Nie spełniałem(-am) warunków udziału (%)	Brak wsparcia ze strony pracodawcy (%)	Szkolenie byłoby za drogie (%)	Szkolenie odbywało się w niedogodnym dla mnie czasie lub miejscu (%)	Szkolenie zostało odwołane lub przełożone (%)	Zdarzyło się coś nieprzewidzianego i nie mogłem(-am) wziąć udziału w szkoleniu (%)	Inny powód (%)
Anglia	3,2 (0,8)	17,0 (1,4)	26,4 (1,7)	1,7 (0,6)	9,1 (1,2)	14,9 (1,6)	8,2 (1,4)	3,5 (0,7)	4,4 (0,8)	11,5 (1,4)
Czechy	1,7 (0,5)	20,3 (1,4)	24,3 (1,7)	0,9 (0,3)	5,9 (0,9)	10,6 (1,1)	10,0 (1,1)	4,9 (0,8)	11,6 (1,5)	9,9 (1,2)
Estonia	6,2 (0,6)	12,8 (0,9)	28,8 (1,1)	1,7 (0,3)	4,1 (0,4)	13,8 (0,7)	13,0 (0,7)	3,2 (0,4)	5,4 (0,5)	11,0 (0,7)
Finlandia	1,2 (0,4)	11,2 (1,0)	35,6 (1,4)	0,6 (0,3)	5,1 (0,8)	8,4 (0,8)	14,4 (0,9)	4,7 (0,6)	5,2 (0,8)	13,5 (1,0)
Francja	3,9 (0,1)	14,8 (0,2)	27,3 (0,2)	1,1 (0,1)	11,0 (0,2)	16,6 (0,2)	2,2 (0,1)	5,3 (0,1)	2,8 (0,1)	15,1 (0,2)
Hiszpania	3,5 (0,5)	20,3 (1,2)	32,4 (1,4)	5,5 (0,8)	2,3 (0,4)	11,7 (0,9)	5,9 (0,6)	1,5 (0,4)	3,9 (0,6)	13,0 (0,9)
Niemcy	1,9 (0,6)	14,6 (1,5)	25,2 (1,6)	1,7 (0,6)	5,4 (0,8)	6,6 (0,9)	10,3 (1,2)	17,6 (1,5)	8,5 (1,0)	8,2 (1,2)
Polska	1,7 (0,9)	12,8 (2,8)	29,1 (4,3)	4,1 (1,5)	9,7 (2,5)	16,1 (3,0)	13,7 (2,4)	2,9 (1,3)	4,2 (1,8)	5,7 (1,9)
Słowacja	7,1 (1,8)	18,0 (2,6)	24,3 (2,6)	0,9 (0,4)	5,1 (1,2)	14,7 (1,8)	9,8 (1,7)	5,5 (1,1)	7,8 (1,5)	6,8 (1,5)
Węgry	2,0 (0,6)	15,6 (1,6)	25,2 (1,9)	3,6 (1,0)	4,6 (0,8)	17,5 (1,6)	10,0 (1,3)	9,5 (1,4)	3,1 (0,7)	8,9 (1,3)
Włochy	5,2 (1,1)	27,6 (2,2)	31,7 (2,1)	1,2 (0,4)	2,6 (0,7)	16,6 (1,6)	3,3 (0,8)	2,7 (0,9)	3,5 (1,0)	5,7 (1,3)

W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

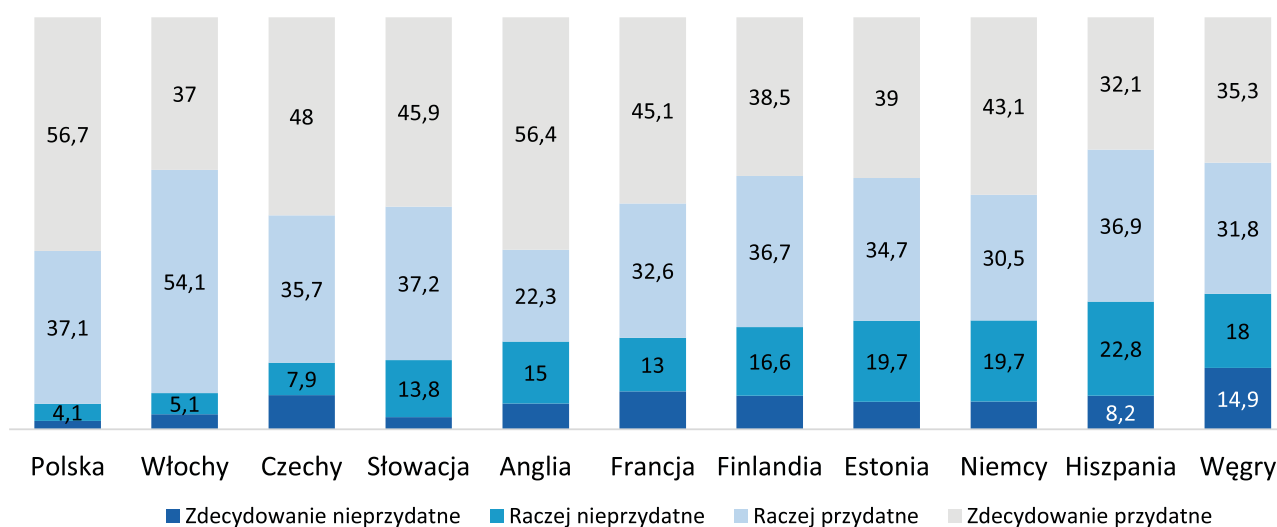
Porównanie pokazuje, że w Polsce główną przeszkodą jest brak czasu, zwłaszcza wynikający z obowiązków zawodowych – aż 29,1% osób z niezaspokojonymi potrzebami wskazało ten powód, co jest jednym z najwyższych wyników wśród analizowanych krajów. Obowiązki rodzinne (12,8%) stanowią w Polsce istotną, ale mniej dominującą barierę w porównaniu z krajami takimi jak Czechy, Włochy czy Hiszpania, gdzie są wskazywane częściej. Drugą kluczową przeszkodą są koszty szkoleń (16,1%). Problemy systemowe, takie jak brak odpowiednich ofert szkoleniowych, w Polsce są marginalne (zaledwie 1,7%), co wskazuje, że dla osób z aktywną potrzebą uczenia się barierą są przede wszystkim kwestie organizacyjne i osobiste, a nie brak dostępności ofert.

Wyniki te warto zestawić z danymi z badania „Uczenie się osób dorosłych” (AES), które podkreślają podobne wzorce, choć w nieco innej strukturze odpowiedzi (GUS, 2025). AES również pokazuje, że dla Polaków kluczowe bariery to obowiązki rodzinne (25,7%), harmonogramy zajęć (23,3%) i koszty (15,5%), a nie brak dostępnych ofert. Różnice między PIAAC a AES wynikają częściowo z odmiennych kategorii odpowiedzi, ale ogólny obraz jest spójny: w Polsce, w przeciwieństwie do wielu krajów zachodnich, główne bariery dotyczą nie systemu, lecz pogodzenia uczenia się z życiem zawodowym i prywatnym. Co ciekawe, podobne wzorce widzimy także w krajach takich jak Węgry czy Słowacja, gdzie niski poziom uczestnictwa edukacyjnego idzie w parze z niskim poziomem deklarowanych przeszkód systemowych, podczas gdy w krajach o wysokim uczestnictwie (np. Finlandia, Estonia, Niemcy) częściej zgłaszane są niezaspokojone potrzeby i większa presja na dostępność oraz dopasowanie ofert. To pokazuje, że w Polsce problemem nie jest wyłącznie dostęp do szkoleń, ale przede wszystkim ograniczona motywacja dużej części dorosłych oraz trudności w organizacji czasu wśród tych, którzy chcą się uczyć.

Ocena przydatności szkoleń

Poza analizą motywacji i barier w badaniu PIAAC zbadano również, jak uczestnicy oceniają przydatność szkoleń, w których wzięli udział. Pytanie skierowane do osób, które uczestniczyły w szkoleniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy, brzmiało: „Na ile szkolenie było przydatne w pracy/działalności?”. Respondenci mogli wybrać jedną z czterech opcji: zdecydowanie nieprzydatne, raczej nieprzydatne, raczej przydatne, zdecydowanie przydatne. Analiza odpowiedzi pozwala ocenić jakość i adekwatność oferty szkoleniowej z perspektywy samych uczestników, co jest ważne z kilku powodów: daje pośredni wgląd w jakość szkoleń, pozwala też lepiej zrozumieć doświadczenia respondentów i ich skłonność do angażowania się w aktywności edukacyjne. Wykres 3.4 prezentuje wyniki dla Polski na tle innych krajów.

Wykres 3.4. Ocena przydatności odbytego szkolenia w wybranych krajach

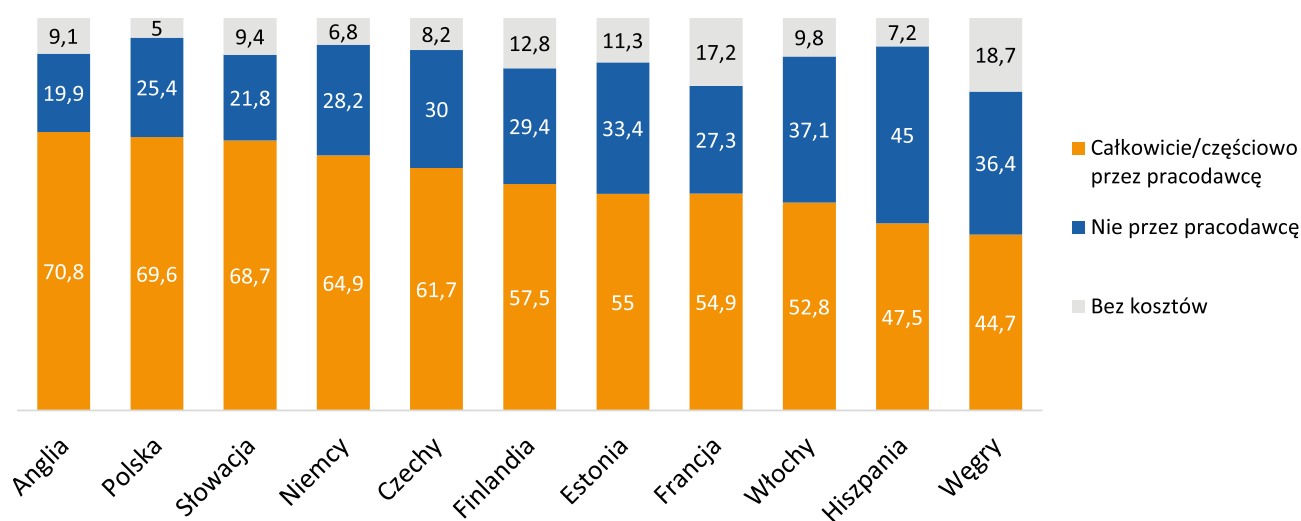


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Ocena użyteczności szkoleń w Polsce jest wyjątkowo wysoka na tle innych krajów. Ponad 90% uczestników szkoleń uznało je za co najmniej umiarkowanie przydatne w pracy, a odsetek najwyższych ocen (zdecydowanie przydatne) jest w Polsce najwyższy spośród wszystkich analizowanych krajów, porównywalny jedynie z Anglią i znacznie przewyższający wskaźniki z takich państw jak Francja, Niemcy czy kraje skandynawskie. Jednocześnie tylko 6,2% uczestników oceniło szkolenia negatywnie, co stanowi jeden z najniższych wskaźników niezadowolenia. Te wyniki są szczególnie ciekawe w zestawieniu z relatywnie niskim ogólnym uczestnictwem Polaków w szkoleniach (21,2%) i sugerują, że choć mniej osób się szkoli, to robią to w sposób bardziej przemyślany i dopasowany do konkretnych potrzeb zawodowych. W krajach o wyższym poziomie uczestnictwa w szkoleniach (jak np. Włochy, gdzie 54,1% uczestników ocenia szkolenia jako raczej przydatne) mniejszy odsetek uczestników wybiera najwyższą ocenę przydatności. W Polsce nie zaobserwowano istotnych różnic w ocenie przydatności szkoleń między grupami wiekowymi ani między płciami, natomiast widoczne były różnice związane z wykształceniem i zawodem – osoby lepiej wykształcone i pracujące w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji częściej oceniały szkolenia jako bardzo użyteczne, podczas gdy osoby z wykształceniem zasadniczym i pracujące w zawodach mniej złożonych rzadziej dostrzegały wysoką przydatność szkoleń.

Finansowanie aktywności edukacyjnych dorosłych stanowi kluczowy element efektywnego systemu uczenia się przez całe życie. Wsparcie ze strony pracodawców jest szczególnie istotnym czynnikiem, który silnie wpływa na ogólne wskaźniki uczestnictwa w edukacji dorosłych. Badania pokazują, że większość aktywności edukacyjnych osób pracujących odbywa się w miejscu pracy, w godzinach pracy oraz jest przynajmniej częściowo finansowana przez pracodawców.

Wykres 3.5. Źródła finansowania szkoleń w wybranych krajach



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Analiza danych dotyczących finansowania szkoleń w różnych krajach europejskich pozwala zauważyć kilka interesujących prawidłowości, a sytuacja Polski na tym tle jest szczególnie wyrazista. Polska wyróżnia się najniższym wśród badanych krajów odsetkiem osób, które uczestniczyły w darmowych szkoleniach – zaledwie 5,0%. Dla porównania w krajach takich jak Węgry (18,7%) czy Francja (17,2%) ten odsetek jest znacznie wyższy. To ciekawe w kontekście dużych inwestycji w szkolenia, np. finansowanych z funduszy strukturalnych.

Wśród osób uczestniczących w szkoleniach w Polsce aż 69,6% korzysta z finansowego wsparcia pracodawcy, który całkowicie lub częściowo pokrywa koszty tych szkoleń. Ten wskaźnik plasuje Polskę na drugim miejscu wśród analizowanych krajów, zaraz za Anglią (70,8%) i nieznacznie przed Słowacją (68,7%). Jest to znacząco wyższy odsetek niż w takich krajach jak Hiszpania (47,5%) czy Węgry (44,7%). Dane te, liczone wśród osób faktycznie uczestniczących w szkoleniach, a nie całej populacji, świadczą o dużym zaangażowaniu polskich pracodawców w finansowanie rozwoju zawodowego tych pracowników, którzy podejmują aktywności szkoleniowe.

Kto nie uczestniczy w szkoleniach i nie chce się uczyć?

Dane przedstawione w rozdziale 2 pokazują, że uczestnictwo w edukacji dorosłych w Polsce jest silnie zróżnicowane: osoby z niższymi poziomami wykształcenia, starsze oraz zatrudnione w małych firmach rzadziej angażują się w uczenie się. Nierówności te są odzwierciedleniem nie tylko barier dostępu, lecz także motywacji. Jak wynika z powyższych analiz, duża część Polaków nie odczuwa potrzeby uczestnictwa w uczeniu się. Jednocześnie relatywnie niewiele jest osób z niezaspokojonymi potrzebami szkoleniowymi. Co więcej, ci, którzy nie chcą się uczyć, najczęściej tłumaczą to brakiem potrzeby, a nie np. kosztami, zdrowiem czy brakiem czasu. To jest kluczowe, bo różni się od obrazu uczenia się w wielu innych krajach, gdzie brak uczestnictwa częściej wynika z barier praktycznych (np. kosztów lub harmonogramu), a nie postaw i motywacji.

Te dane pokazują, że grupa osób, które nie uczestniczą w uczeniu się po ukończeniu szkoły lub studiów, jest nie tylko duża, lecz także trwała, ponieważ brak uczestnictwa w edukacji często nie wynika z zewnętrznych barier, lecz z braku wewnętrznej motywacji i przekonania o potrzebie rozwoju. W odróżnieniu od krajów o wysokim uczestnictwie, gdzie świadomość potrzeb edukacyjnych rośnie wraz z poziomem aktywności, w Polsce problem leży głębiej: w przekonaniach, doświadczeniach i warunkach społeczno-ekonomicznych, które kształtują postawy wobec uczenia się przez całe życie.

Wcześniejsze badania nad uczeniem się dorosłych w Polsce dostarczają cennych wskazówek na temat charakterystyki tej grupy ryzyka. Badania uczenia się dorosłych (Petelewicz i in., 2023) wskazują na szereg czynników, które są silnie powiązane z brakiem uczestnictwa i brakiem chęci do uczenia się. Kluczowymi determinantami są przede wszystkim niższy status

społeczno-ekonomiczny (zarówno rodziny pochodzenia, jak i własny) oraz niższy poziom wykształcenia. Osoby z niższym wykształceniem uczestniczą w kształceniu pozaformalnym nawet dziesięciokrotnie rzadziej niż osoby z wykształceniem wyższym. Podobnie pochodzenie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym negatywnie wpływa na późniejszą aktywność edukacyjną. Wspomniane badanie pokazało też, że inne ważne czynniki ryzyka związane są z wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi. Mniejsze zaangażowanie rodziców w rozwój dziecka w dzieciństwie, negatywne doświadczenia szkolne (trudności w nauce, poczucie samotności) oraz brak uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych w okresie szkolnym korelują z niższą aktywnością edukacyjną w dorosłości. Sugeruje to, że postawy wobec uczenia się kształtują się od najmłodszych lat (Pieńkosz i in., 2025). Potwierdzają to pośrednio też dane AES (GUS, 2025), które wyraźnie pokazują, że wykształcenie rodziców istotnie wpływa na aktywność edukacyjną dorosłych: wyższe wykształcenie rodziców przekłada się na większy udział ich dzieci we wszystkich formach uczenia się.

Na podstawie odpowiedzi na pytania z badania PIAAC można zidentyfikować grupę dorosłych, którzy ani nie uczestniczyli w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy (odpowieź „nie” na pytanie B2_Q22), ani nie deklarują chęci udziału w niej (odpowieź „nie” na pytanie o niezrealizowane potrzeby szkoleniowe). Tę grupę możemy roboczo nazwać „edukacyjnie biernymi”.

Zrozumienie, kim są te osoby i jakie czynniki się z tym wiążą, jest niezwykle ważne dla tworzenia skutecznych programów i polityk wspierających uczenie się przez całe życie. Jak pokazaliśmy, brak uczestnictwa może być świadomą, racjonalną decyzją dorosłych, np. z powodu braku potrzeby lub realnych korzyści, i niekoniecznie musi być problemem do rozwiązania. Jednak w kontekście zmian na rynku pracy i zdiagnozowanych w wielu badaniach problemów nierówności w dostępie do uczenia się dorosłych taka analiza jest ważna nie tylko poznawczo, lecz także dla polityki publicznej.

Aby zidentyfikować, które cechy i doświadczenia najsilniej wyróżniają tę grupę, przeprowadziliśmy analizę statystyczną. Zamiast przyglądać się pojedynczym cechom (np. tylko wiekowi lub tylko wykształceniu), zastosowaliśmy analizę wielowymiarową. Jej celem jest pokazanie, jak różne cechy i doświadczenia zwiększają lub zmniejszają ryzyko znalezienia się w tej grupie.

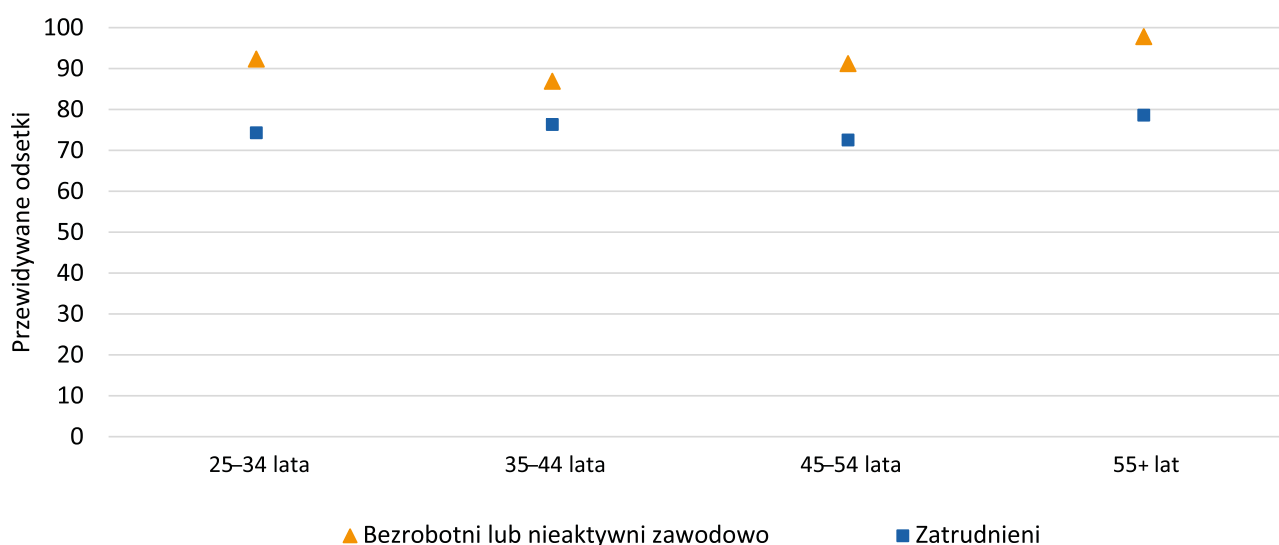
Tabela 3.4. Czynniki wyjaśniające znalezienie się w grupie osób biernych edukacyjnie

Zmienna (kategoria odniesienia)	Efekt (w %)
Płeć (kobieta vs. mężczyzna)	1,9 (1,6)
Wiek (ref. 25–34 lata)	
35–44 lata	–0,7 (2,1)
45–54 lata	–1,7 (2,2)
55+ lat	6,1* (2,4)
Status zatrudnienia (zatrudniony vs. niezatrudniony)	–17,3*** (1,6)
Umiejętności matematyczne (+1 SD)	–3,1** (1,0)
Wykształcenie (ref. gimnazjalne/nizsze)	
Zasadnicze zawodowe	4,9 (3,1)
Średnie/policealne	1,6 (3,6)
Wyższe	–11,6** (4,3)
Częstotliwość czytania książek (ref. $\geq 1 \times$ tydz.)	
Raz w m-cu	8,2** (2,9)
Rzadko	8,3*** (2,3)
Nigdy	16,5*** (2,5)
Wykształcenie rodziców w latach (+1 rok)	–0,9* (0,4)

W tabeli pokazano oszacowania efektów brzegowych ($\times 100$) z modelu przewidującego prawdopodobieństwo znalezienia się w grupie osób, które deklarują, że się nie uczą i nie widzą takiej potrzeby. Dodatkowo wartości zwiększają prawdopodobieństwo, że dana osoba ani się nie szkoliła, ani nie odczuwa takiej potrzeby; ujemne – zmniejszają je. Na przykład brak nawyku czytania książek codziennie podnosi ryzyko o 16,5 p.p., a każdy dodatkowy rok edukacji rodziców redukuje je o 0,9 p.p. W nawiasach podano błędy standardowe. Gwiazdki oznaczają istotność statystyczną: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Dzięki zastosowaniu analizy wielowymiarowej mogliśmy ocenić wpływ każdego z badanych czynników, biorąc pod uwagę jednocześnie wpływ wszystkich pozostałych. Wyniki wyraźnie pokazują, że status zatrudnienia jest kluczowym czynnikiem związanym z biernością edukacyjną. Bycie osobą zatrudnioną znacząco zmniejsza szansę znalezienia się w grupie, która ani się nie uczy, ani nie widzi takiej potrzeby – o 17% w porównaniu z osobami niepracującymi. Potwierdza to obserwację z poprzedniego rozdziału, że rynek pracy działa jak silny motywator do uczenia się lub stwarza więcej możliwości rozwoju. Widzimy to również w przewidywanych prawdopodobieństwach (wykres 3.6), które pokazują, jak bardzo status zatrudnienia różnicuje grupy wiekowe: na przykład w grupie 45–54 lata niemal 91% osób niezatrudnionych znajduje się w analizowanej grupie, podczas gdy wśród pracujących rówieśników odsetek ten spada do około 73%. Ta duża, około 18-punktowa różnica w prawdopodobieństwie podkreśla ogromne znaczenie posiadania pracy.

Wykres 3.6. Odsetki osób w różnym wieku w podziale na status zatrudnienia


Na wykresie zaprezentowano oszacowania z modelu przedstawionego w tabeli 3.4 dla poszczególnych kategorii respondentów przy założeniu średnich wartości innych zmiennych w modelu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Wiek różnicuje prawdopodobieństwo bierności edukacyjnej, jednak nie we wszystkich grupach. Osoby młode (25–34 lata) oraz w średnim wieku (35–44 i 45–54 lata) wykazują podobny poziom zaangażowania w edukację, bez statystycznie istotnych różnic między tymi grupami. Znacząca zmiana występuje dopiero u osób w wieku 55 lat i więcej, u których prawdopodobieństwo bycia „edukacyjnie biernym” wzrasta o ponad 6 punktów procentowych w porównaniu z najmłodszą grupą. Ten wzrost bierności edukacyjnej wśród najstarszych respondentów może być związany z przechodzeniem na emeryturę lub mniejszym zaangażowaniem w życie zawodowe, co prawdopodobnie zmniejsza motywację do dalszego kształcenia się.

Analiza wykazała również, że kapitał ludzki, czyli posiadane umiejętności i formalne wykształcenie, odgrywa ważną rolę, ale przede wszystkim na najwyższym poziomie. Lepsze umiejętności matematyczne są powiązane z niższym prawdopodobieństwem bierności (spadek o ponad 3 p.p. przy wzroście umiejętności)⁹. Podobnie ukończenie studiów wyższych znacząco zmniejsza szansę znalezienia się w grupie „biernych” – o niemal 12 punktów procentowych w porównaniu z osobami z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym. Warto jednak zauważyć, że różnice między niższymi poziomami wykształcenia są nieistotne statystycznie. Dopiero osiągnięcie najwyższego poziomu edukacji formalnej i wysokich umiejętności zdaje się stanowić wyraźną ochronę przed wykluczeniem z uczenia się przez całe życie.

Co ciekawe, pochodzenie, mierzone przez lata wykształcenia rodziców, również ma znaczenie, i to niezależnie od wykształcenia. Analiza pokazuje, że każdy dodatkowy rok edukacji rodziców

⁹ W analogicznym modelu, w którym zamiast umiejętności matematycznych użyto rozumienia tekstu, efekt umiejętności jest silniejszy i wynosi ok. 6%.

wiąże się z niewielkim, ale statystycznie istotnym spadkiem prawdopodobieństwa bycia w grupie „edukacyjnie biernych” – o niemal 1 punkt procentowy na każdy rok. Fakt, że ten efekt jest widoczny nawet po uwzględnieniu innych czynników (takich jak własne wykształcenie czy status zawodowy), podkreśla trwały wpływ środowiska rodzinnego na postawy i gotowość do uczenia się przez całe życie.

Wreszcie, kapitał kulturowy, szczególnie mierzony przez częstotliwość czytania książek w dorosłości, okazuje się bardzo silnym predyktorem. Osoby, które czytają książki rzadziej niż raz w tygodniu (raz w miesiącu lub rzadziej, ale nie nigdy), mają o około 8 punktów procentowych wyższe ryzyko bycia w grupie „biernych” niż osoby czytające częściej. Ryzyko to rośnie znacząco – o ponad 16 punktów procentowych – w przypadku osób, które nigdy nie czytają książek. Ten silny związek utrzymuje się nawet po uwzględnieniu wpływu wszystkich innych czynników. Sugeruje to, że aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym, jakim jest czytanie, jest niezależnie powiązane z otwartością i motywacją do dalszego uczenia się. Osoby bez nawyku czytania mają podobnie wysokie ryzyko bierności edukacyjnej jak osoby bezrobotne lub nieaktywne zawodowo.

Podsumowując tę część analizy, główne czynniki, które najsilniej przewidują bycie w grupie dorosłych, którzy ani się nie uczą, ani nie widzą takiej potrzeby, to brak zatrudnienia, niższy (poniżej poziomu wyższego) poziom wykształcenia i umiejętności, niższe wykształcenie rodziców oraz brak nawyku czytania książek. Te elementy nie działają w izolacji, ale często kumulują się, zwiększając ryzyko bierności. Analiza wielowymiarowa pozwoliła nam ustalić, które z nich mają najsilniejszy, niezależny wpływ na prawdopodobieństwo znalezienia się w tej grupie.

Podsumowanie

Niski poziom uczestnictwa dorosłych w uczeniu się w Polsce wynika przede wszystkim z barier motywacyjnych, a dopiero w drugiej kolejności z przeszkód praktycznych. W szkoleniach bierze udział zaledwie 21–24 % dorosłej populacji – jeden z najniższych odsetków w OECD. Zwiększenie aktywności wymaga pobudzania motywacji – choćby poprzez doradztwo rozwojowe i kampanie informacyjne, szczególnie wśród grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, oraz ułatwiania godzenia nauki z pracą i życiem rodzinnym.

Dominujące motywacje mają charakter zawodowy: poprawa codziennej pracy (29,6%) oraz udział w obowiązkowych szkoleniach (24,0%). Inaczej niż w krajach o wyższym uczestnictwie w uczeniu się, takich jak Finlandia czy Szwecja, Polacy rzadziej kierują się chęcią rozwoju kariery lub realizacją zainteresowań. Osoby z wyższym wykształceniem i zatrudnione w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji uczą się głównie dla rozwoju, natomiast pracownicy fizyczni i słabiej wykształceni biorą udział przede wszystkim w szkoleniach obowiązkowych.

Największą barierą jest brak postrzeganej potrzeby uczenia się: aż 68,1% dorosłych nieuczestniczących w szkoleniach deklaruje, że nie potrzebuje nauki. Wśród niewielkiej grupy osób z niezaspokojonymi potrzebami edukacyjnymi (4,9% populacji) kluczowe przeszkody to brak czasu z powodu obowiązków zawodowych (29,1%), koszty (16,1%) i obowiązki rodzinne (12,8%). Problemy systemowe, takie jak brak oferty, mają charakter marginalny.

Szkolenia są wysoko oceniane – 56,7% uczestników uznaje je za zdecydowanie przydatne, szczególnie osoby lepiej wykształcone. Finansowanie w dużej mierze spoczywa na pracodawcach (69,6% szkoleń jest w całości lub częściowo przez nich opłacanych), co należy do najwyższych odsetków w Europie. Jedynie 5% kursów jest całkowicie bezpłatnych, co wskazuje na ograniczone wsparcie publiczne.

Analiza wielowymiarowa potwierdza, że brak zatrudnienia, niski kapitał ludzki i kulturowy oraz niższe wykształcenie rodziców znacząco zwiększają ryzyko bierności edukacyjnej. Grupa „edukacyjnie bierna” to głównie osoby niepracujące, starsze (55+), z niższym wykształceniem i bez nawyku czytania.

Zidentyfikowany w analizach model uczenia się – reaktywny, fragmentaryczny i zorientowany na obowiązki, a nie rozwój – wskazuje, że obecne instrumenty polityki uczenia się przez całe życie nie odpowiadają na wyzwania związane z cyfrową i zieloną transformacją gospodarki. Analizy pokazują, jak duże znaczenie mają pracodawcy i ich polityki szkoleniowe. Sugerują też potrzebę wyjścia poza proste rozwiązania promujące i finansujące szkolenia. Ważne są także inwestycje w działania miękkie: doradztwo rozwojowe, mentoring, kampanie edukacyjne i środowiska sprzyjające budowaniu nawyków uczenia się.

Bibliografia

Acemoglu, D., Autor, D. (2011). Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. W: *Handbook of labor economics* (Vol. 4, s. 1043–1171). Elsevier.

Boeren E., Nicaise I., Baert H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.

<https://doi.org/10.1080/02601370903471270>

De Grip, A. (2024). The importance of informal learning at work. IZA World of Labor 2024: 162.

<https://doi.org/10.15185/izawol.162.v2>

Desjardins, R. (2023). Lifelong learning systems. W: *Third International Handbook of Lifelong Learning* (s. 353–374). Cham: Springer International Publishing.

Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA) manual: 2016 edition*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2785/874604>

Eurostat (2025a). *Participation rate in education and training by age* (Online data code: trng_aes_101). https://doi.org/10.2908/trng_aes_101

Eurostat (2025b). *Participation rate in education and training (last 12 months) by type, sex and age* (Online data code: trng_lfs_30). https://doi.org/10.2908/trng_lfs_30

Górniak, J., Kubica, W., Worek, B. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021: Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński.

GUS (2025). *Uczenie się dorosłych 2022*. Urząd Statystyczny w Gdańsku.

Heckman, J. J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica: Journal of the econometric society*, 47(1), 153–161. <https://doi.org/10.2307/1912352>

Michaels, G., Natraj, A., Van Reenen, J. (2010). *Has ICT Polarized Skill Demand? Evidence from Eleven Countries over 25 years*. NBER Working Papers No. 16138.

OECD (2024). Skills for the Green Transition. W: *OECD Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market* (s. 185–225). OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en>

Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Pieńkosz, J., Petelewicz, M., Piotrowska, K. (2025). Determinants of Learning in Adulthood – Testing of the Cultural Reproduction Theory. *Adult Education Quarterly*.

<https://doi.org/10.1177/07417136241294026>

Rada Ministrów (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa)*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Rada Unii Europejskiej (2021). *Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030* (2021/C 504/02). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej.

Sitek, M., Penszko, P. (2025). *Umiejętności na polskim rynku pracy. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Solarczyk-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji, *Rocznik Andragogiczny* 31, 9–26. DOI: 10.12775/RA.2024.001.

UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

<http://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation>

Van de Ven, W. P., Van Praag, B. M. (1981). The demand for deductibles in private health insurance: A probit model with sample selection. *Journal of Econometrics*, 17(2), 229–252.

[https://doi.org/10.1016/0304-4076\(81\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0304-4076(81)90028-2)

West, D. M. (2018). *The future of work: Robots, AI, and automation*. Brookings Institution Press.

Worek, B. (2024). Uczenie nieformalne w badaniach „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Treść i forma pytań kwestionariuszowych a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej. *Edukacja*, 3(170).

<https://doi.org/10.24131/3724.240305>

Aneks – tabele do wykresów

Tabela do wykresu 2.1. Odsetki osób deklarujących uczestnictwo w edukacji formalnej w wybranych krajach

Tabela przedstawia udział osób w wieku 25–65 lat deklarujących uczestnictwo w edukacji formalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie PIAAC 2023, z podziałem na trzy grupy wiekowe. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kolejność krajów zgodna z układem wykresu w raporcie.

Kraj	25–34 lata (%)	35–54 lata (%)	55–65 lat (%)	Ogółem (%)
Polska	7,0 (0,8)	1,1 (0,2)	0,3 (0,2)	2,3 (0,2)
Czechy	10,7 (1,2)	2,0 (0,3)	0,2 (0,1)	3,4 (0,4)
Słowacja	7,5 (1,2)	2,7 (0,4)	1,5 (0,6)	3,4 (0,4)
Francja	8,5 (0,1)	3,0 (0,1)	1,0 (0,0)	3,6 (0,0)
Włochy	14,1 (1,5)	3,0 (0,5)	0,8 (0,4)	4,4 (0,4)
Niemcy	21,1 (1,3)	3,1 (0,4)	0,2 (0,1)	6,2 (0,4)
Węgry	14,8 (1,3)	5,1 (0,5)	0,7 (0,3)	6,2 (0,4)
Estonia	19,0 (1,2)	6,8 (0,5)	1,3 (0,3)	8,1 (0,3)
Hiszpania	22,5 (1,7)	9,0 (0,6)	2,5 (0,6)	9,8 (0,5)
Anglia	20,3 (1,4)	10,9 (0,7)	4,2 (0,6)	11,6 (0,5)
Finlandia	36,6 (1,9)	14,5 (0,9)	2,2 (0,5)	15,8 (0,7)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.2. Odsetki osób 25+ deklarujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w wybranych krajach

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej, które deklarowały uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w różnych momentach życia. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano według odsetka osób, które nigdy nie uczestniczyły w edukacji pozaformalnej (od najmniejszego do największego udziału).

Kraj	<12 mies. (%)	1–5 lat temu (%)	>5 lat temu (%)	Nigdy (%)
Finlandia	62,1 (0,8)	17,9 (0,8)	15,7 (0,7)	4,3 (0,4)
Anglia	62,1 (0,8)	17,9 (0,8)	15,7 (0,7)	4,3 (0,4)
Estonia	55,2 (0,6)	20,1 (0,6)	17,6 (0,5)	7,1 (0,3)
Niemcy	46,2 (0,9)	16,8 (0,6)	20,8 (0,8)	16,2 (0,9)
Hiszpania	40,8 (0,9)	15,7 (0,5)	26,1 (0,7)	17,4 (0,6)
Czechy	42,3 (1,0)	13,8 (0,7)	23,8 (0,8)	20,1 (0,8)
Francja	35,4 (0,1)	21,4 (0,1)	21,2 (0,1)	22,0 (0,1)
Polska	21,2 (0,6)	21,1 (0,8)	33,3 (0,8)	24,5 (0,8)
Węgry	29,4 (0,8)	13,9 (0,6)	24,8 (0,8)	32,0 (1,0)
Słowacja	29,7 (1,3)	14,1 (0,8)	21,6 (1,0)	34,6 (1,6)
Włochy	24,7 (1,2)	11,0 (0,8)	17,1 (1,0)	47,2 (1,6)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.3. Odsetki osób deklarujących, że w trakcie ostatniego szkolenia nabyły umiejętności cyfrowe

Tabela przedstawia odsetki osób uczestniczących w szkoleniach, które zadeklarowały, że podczas ostatniego szkolenia nabyły umiejętności cyfrowe. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według wartości wskaźnika.

Kraj	Tak (%)
Francja	24,3 (0,2)
Niemcy	35,1 (1,3)
Finlandia	36,0 (1,3)
Estonia	38,8 (1,0)
Czechy	46,4 (1,7)
Polska	48,9 (2,0)
Anglia	50,8 (1,7)
Węgry	50,9 (1,6)
Włochy	53,8 (3,1)
Słowacja	55,3 (2,1)
Hiszpania	57,3 (1,6)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.4. Rozkład odpowiedzi w Polsce na pytania dotyczące uczenia się poprzez pracę (osoby 25+)

Tabela przedstawia rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o częstość wykonywania określonych aktywności związanych z uczeniem się poprzez pracę. W nawiasach podano błędy standardowe oszacowań (w punktach procentowych).

Aktywność	Nigdy (%)	Rzadziej niż raz w miesiącu (%)	Rzadziej niż raz w tygodniu, ale przynajmniej raz w miesiącu (%)	Przynajmniej raz w tygodniu, ale nie codziennie (%)	Codziennie (%)
Uczenie się nowych rzeczy	11,0 (0,6)	48,9 (1,1)	25,8 (1,0)	10,2 (0,6)	4,0 (0,5)
Uczenie się przez działanie	15,9 (0,7)	43,3 (1,0)	24,6 (0,9)	11,2 (0,8)	5,0 (0,5)
Bycie na bieżąco	15,1 (0,8)	43,7 (1,1)	26,0 (0,9)	11,6 (0,7)	3,6 (0,4)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.5. Zależność między odsetkiem dorosłych deklarujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej oraz wskaźnikiem uczenia się w pracy

Tabela przedstawia zestawienie odsetków osób dorosłych (25+), które uczestniczyły w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy, oraz średnią wartość indeksu uczenia się w pracy. W nawiasach podano błędy standardowe.

Kraj	Odsetek uczestnictwa w edukacji pozaformalnej (%)	Średnia wartość indeksu uczenia się w pracy
Anglia	62,1 (0,8)	2,19 (0,02)
Czechy	42,3 (1,0)	1,87 (0,02)
Estonia	55,2 (0,6)	1,91 (0,01)
Finlandia	62,1 (0,8)	2,17 (0,01)
Francja	35,4 (0,9)	2,17 (0,00)
Hiszpania	40,8 (0,9)	2,20 (0,02)
Niemcy	46,2 (0,9)	2,12 (0,02)
Polska	21,2 (0,6)	1,33 (0,02)
Słowacja	29,7 (1,3)	1,75 (0,04)
Węgry	29,4 (0,8)	1,88 (0,02)
Włochy	24,7 (1,2)	1,57 (0,04)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.6. Odsetki uczestniczących w edukacji pozaformalnej według płci i kraju

Tabela przedstawia odsetki kobiet i mężczyzn w wieku 25 lat i więcej, którzy uczestniczyli w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Kraje uszeregowano według różnicy między płciami. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Dane dla Niemiec są niedostępne.

Kraj	Mężczyźni (%)	Kobiety (%)
Włochy	25,9 (1,60)	21,7 (1,46)
Anglia	53,2 (1,44)	50,8 (1,32)
Hiszpania	38,0 (1,26)	37,9 (1,15)
Polska	20,6 (0,84)	21,0 (0,96)
Francja	34,6 (0,14)	35,1 (0,15)
Węgry	26,8 (1,19)	28,3 (1,07)
Słowacja	28,1 (1,67)	30,0 (1,43)
Finlandia	57,5 (1,38)	64,8 (1,19)
Estonia	48,1 (0,99)	59,5 (0,85)
Czechy	44,7 (1,57)	38,4 (1,26)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.7. Odsetek uczestniczących w edukacji pozaformalnej według grup wiekowych i kraju

Tabela przedstawia odsetki osób uczestniczących w edukacji pozaformalnej w podziale na cztery grupy wiekowe w wybranych krajach. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych).

Kraj	25–34 lata (%)	35–44 lata (%)	45–54 lata (%)	55+ lat (%)
Czechy	46,3 (2,08)	49,2 (1,71)	41,6 (1,89)	29,6 (2,00)
Estonia	64,3 (1,32)	60,1 (1,39)	54,9 (1,26)	38,5 (1,27)
Finlandia	64,7 (2,26)	71,1 (1,68)	66,0 (1,97)	48,9 (1,38)
Francja	42,2 (0,24)	40,4 (0,24)	38,1 (0,19)	21,4 (0,13)
Węgry	34,2 (1,81)	32,3 (1,65)	27,3 (1,56)	17,3 (1,41)
Włochy	27,1 (2,54)	26,9 (2,13)	25,3 (1,97)	18,0 (1,63)
Polska	25,9 (1,58)	23,5 (1,31)	23,9 (1,41)	10,2 (1,01)
Słowacja	34,5 (2,78)	31,9 (1,83)	33,7 (2,21)	16,7 (1,36)
Hiszpania	43,7 (1,90)	43,7 (1,90)	41,9 (1,50)	25,8 (1,27)
Anglia	57,6 (1,82)	54,2 (1,88)	55,0 (1,58)	42,4 (1,73)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.8. Odsetek uczestniczących w edukacji pozaformalnej według statusu zatrudnienia i kraju

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczących w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy, w podziale na osoby zatrudnione oraz niezatrudnione (bezrobotne lub bierne zawodowo). W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według wartości wskaźnika dla osób zatrudnionych. Dane nie uwzględniają Niemiec (brak danych w publicznym zbiorze danych).

Kraj	Niezatrudnieni (bezrobotni lub nieaktywni) (%)	Zatrudnieni (%)
Polska	4,2 (0,72)	25,9 (0,82)
Włochy	8,3 (1,17)	31,6 (1,61)
Węgry	8,7 (1,11)	31,0 (0,94)
Słowacja	7,1 (0,99)	34,4 (1,64)
Francja	13,2 (0,13)	41,9 (0,14)
Hiszpania	19,2 (1,41)	44,8 (1,14)
Czechy	15,1 (1,41)	48,3 (1,20)
Anglia	17,5 (1,43)	61,5 (0,98)
Estonia	28,2 (1,69)	58,2 (0,67)
Finlandia	25,1 (2,19)	69,1 (0,92)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 2.9. Odsetki uczestniczących w uczeniu pozaformalnym według poziomu wykształcenia w wybranych krajach

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczących w uczeniu pozaformalnym w ciągu ostatnich 12 miesięcy, z podziałem na trzy poziomy wykształcenia. mów wykształcenia opiera się na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED) z 2011 roku. W PIAAC podzielono je na trzy grupy: podstawowe i gimnazjalne (ISCED 1, 2 i 3 krótkie), średnie i policealne (ISCED 3 i 4) oraz wyższe (ISCED 5, 6, 7 i 8). W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według różnicy między kategorią „wysokie wykształcenie” a „niskie wykształcenie”.

Kraj	Niskie wykształcenie (%)	Średnie wykształcenie (%)	Wysokie wykształcenie (%)
Polska	9,1 (1,82)	14,0 (0,67)	38,9 (1,72)
Węgry	10,4 (1,54)	19,1 (0,98)	47,3 (1,45)
Słowacja	8,5 (1,87)	23,6 (1,61)	48,6 (1,84)
Włochy	8,6 (1,36)	25,9 (1,67)	50,0 (2,65)
Francja	15,4 (0,20)	29,6 (0,15)	48,1 (0,19)
Czechy	20,0 (3,58)	35,5 (1,23)	61,7 (1,87)
Hiszpania	20,1 (1,29)	36,0 (1,60)	55,3 (1,49)
Estonia	37,7 (2,51)	41,8 (0,98)	66,2 (1,00)
Anglia	21,4 (2,13)	46,6 (1,50)	65,3 (1,18)
Finlandia	19,0 (3,30)	55,2 (1,50)	72,1 (1,16)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.1. Zróźnicowanie motywacji w Polsce według poziomu wykształcenia

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczących w uczeniu pozaformalnym, według zadeklarowanego powodu uczestnictwa i poziomu wykształcenia. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Powody uszeregowano zgodnie z układem wykresu w raporcie.

Powód	Zasadnicze zawodowe lub niższe (%)	Średnie lub policealne (%)	Wyższe (%)	Ogółem (%)
Awans / rynek pracy	6,2 (2,2)	4,7 (1,8)	6,6 (1,3)	6,0 (0,9)
Poszerzenie wiedzy / zainteresowania	13,7 (2,6)	16,1 (2,8)	28,5 (2,2)	22,4 (1,5)
Ulepszenie codziennej pracy	22,5 (3,7)	33,0 (3,0)	31,6 (2,7)	30,0 (1,8)
Obowiązkowe	44,6 (4,1)	29,7 (3,6)	15,0 (1,9)	24,8 (1,7)
Przystosowanie do nowych zadań	7,5 (1,9)	9,9 (2,5)	15,3 (1,9)	12,3 (1,2)
Certyfikat / uprawnienia	3,4 (1,4)	5,8 (2,0)	2,6 (0,9)	3,5 (0,7)
Inny powód	2,2 (1,3)	0,9 (0,7)	0,5 (0,5)	0,9 (0,4)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.2. Zróżnicowanie motywacji w Polsce w podziale na grupy zawodowe

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczących w uczeniu się pozaformalnym w Polsce, według deklarowanego powodu uczestnictwa i grupy zawodowej. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Dane dla zawodów prostych nie są prezentowane ze względu na niewielkie liczebności.

Powód uczestnictwa	Wysoko wykwalifikowani (%)	Średnio wykwalifikowani biurowi (%)	Średnio wykwalifikowani fizyczni (%)	Ogółem (%)
Awans / rynek pracy	7,0 (1,2)	3,3 (1,5)	4,4 (1,7)	6,1 (1,0)
Poszerzenie wiedzy / zainteresowania	25,8 (2,1)	24,0 (3,5)	12,8 (2,7)	22,4 (1,5)
Ulepszenie codziennej pracy	32,0 (2,5)	33,6 (4,0)	17,0 (3,2)	29,5 (1,9)
Przystosowanie do nowych zadań	16,2 (1,9)	6,1 (1,9)	11,2 (2,7)	12,8 (1,3)
Certyfikat / uprawnienia	3,8 (1,0)	2,6 (1,3)	4,0 (1,9)	3,5 (0,7)
Obowiązkowe	14,5 (1,8)	28,6 (4,0)	49,4 (3,7)	24,8 (1,7)
Inny powód	0,7 (0,5)	1,8 (1,3)	1,1 (0,8)	1,0 (0,4)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.3. Odsetek respondentów 25+ z niezrealizowanymi potrzebami szkoleniowymi

Tabela przedstawia odsetki osób w wieku 25 lat i więcej, które zadeklarowały niezrealizowane potrzeby szkoleniowe w ciągu ostatnich 12 miesięcy. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według wartości wskaźnika.

Kraj	Niezrealizowane potrzeby szkoleniowe (%)
Polska	4,9 (0,4)
Słowacja	8,0 (0,5)
Węgry	14,3 (0,6)
Włochy	17,8 (1,2)
Niemcy	18,9 (0,7)
Anglia	20,2 (0,7)
Francja	20,5 (0,1)
Czechy	23,2 (0,8)
Hiszpania	26,3 (0,6)
Finlandia	31,4 (0,8)
Estonia	36,1 (0,6)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.4. Ocena przydatności odbytego szkolenia w wybranych krajach

Tabela przedstawia rozkłady odpowiedzi na pytanie o przydatność ostatniego szkolenia. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według łącznego odsetka osób oceniających szkolenie jako przydatne (suma kategorii raczej przydatne i zdecydowanie przydatne).

Kraj	Zdecydowanie nieprzydatne (%)	Raczej nieprzydatne (%)	Raczej przydatne (%)	Zdecydowanie przydatne (%)
Anglia	6,3 (0,7)	15,0 (1,0)	22,3 (1,1)	56,4 (1,3)
Węgry	14,9 (1,0)	18,0 (1,3)	31,8 (1,4)	35,3 (1,6)
Hiszpania	8,2 (0,7)	22,8 (1,2)	36,9 (1,2)	32,1 (1,2)
Niemcy	6,8 (0,6)	19,7 (1,0)	30,5 (1,2)	43,1 (1,1)
Estonia	6,7 (0,5)	19,7 (0,7)	34,7 (0,8)	39,0 (1,0)
Francja	9,2 (0,1)	13,0 (0,1)	32,6 (0,2)	45,1 (0,2)
Czechy	8,3 (0,9)	7,9 (0,9)	35,7 (1,3)	48,0 (1,6)
Słowacja	3,0 (0,6)	13,8 (1,2)	37,2 (1,7)	45,9 (1,8)
Włochy	3,7 (0,8)	5,1 (1,0)	54,1 (2,5)	37,0 (2,6)
Finlandia	8,2 (0,7)	16,6 (0,9)	36,7 (1,2)	38,5 (1,2)
Polska	2,1 (0,5)	4,1 (0,7)	37,1 (2,1)	56,7 (2,3)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.5. Źródła finansowania szkoleń w wybranych krajach

W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych). Kraje uszeregowano rosnąco według odsetka osób, których szkolenia zostały całkowicie lub częściowo sfinansowane przez pracodawcę.

Kraj	Całkowicie/częściowo przez pracodawcę (%)	Nie przez pracodawcę (%)	Bez kosztów (%)
Węgry	44,7 (1,5)	36,4 (1,3)	18,7 (1,1)
Hiszpania	47,5 (1,2)	45,0 (1,2)	7,2 (0,7)
Włochy	52,8 (2,2)	37,1 (2,0)	9,8 (1,2)
Francja	54,9 (0,2)	27,3 (0,2)	17,2 (0,2)
Estonia	55,0 (0,8)	33,4 (0,8)	11,3 (0,6)
Finlandia	57,5 (1,0)	29,4 (1,1)	12,8 (0,7)
Czechy	61,7 (1,4)	30,0 (1,4)	8,2 (0,9)
Niemcy	64,9 (0,9)	28,2 (0,9)	6,8 (0,5)
Słowacja	68,7 (1,6)	21,8 (1,4)	9,4 (1,0)
Polska	69,6 (1,6)	25,4 (1,6)	5,0 (0,8)
Anglia	70,8 (1,1)	19,9 (0,9)	9,1 (0,8)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 3.6. Odsetki osób w różnym wieku w podziale na status zatrudnienia

Przedstawiono przewidywane prawdopodobieństwa ($\times 100$) bierności edukacyjnej dla osób w różnym wieku, z podziałem na zatrudnionych oraz bezrobotnych lub nieaktywnych zawodowo przy kontroli innych zmiennych w modelu. W nawiasach podano błędy standardowe (w punktach procentowych).

Wiek	Bezrobotni lub nieaktywni zawodowo (%)	Zatrudnieni (%)
25–34 lata	92,3 (2,4)	74,3 (2,0)
35–44 lata	86,9 (3,3)	76,3 (1,5)
45–54 lata	91,2 (3,2)	72,5 (1,9)
55+ lat	97,8 (0,9)	78,6 (2,3)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIAAC 2023.