



ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37:347.191.11(73)

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20136908>

Андрагогіка та розвиток культури неперервного навчання в організації

Литовченко Ірина Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови
технічного спрямування №2, Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Чугай Оксана Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування №2, Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-2118-8255>

Лавриш Юліана Едуардівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна,

<https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>

Красненко Оксана Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
математичних факультетів, Київський національний університет імені Тараса

Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, 01033, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9758-3801>



Фещук Алла Михайлівна

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2,

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського»,

просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна,

<https://orcid.org/0000-0003-3683-099X>

Прийнято: 11.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

***Анотація:** У статті теоретично обґрунтовано роль андрагогіки у розвитку культури неперервного навчання в організації. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в умовах динамічних змін, ринкової нестабільності, технологічного оновлення та зростання вимог до професійної адаптивності працівників неперервне навчання перестає бути допоміжною функцією й набуває статусу важливої складової організаційної культури. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння андрагогіки як самостійної галузі знання про навчання дорослих і розглянуто її зв'язок із формуванням культури неперервного навчання в організаційному середовищі. Особливу увагу приділено концепції організації, що навчається, як середовища, в якому неперервне навчання інтегрується в повсякденну професійну діяльність. Обґрунтовано, що така культура виникає не лише завдяки індивідуальним зусиллям працівників, а й за умови створення організацією відповідних механізмів підтримки, поширення та застосування знань. Показано, що навчання стає ефективним тоді, коли його розглядають як невід'ємну частину професійної ролі працівника, а не як окрему від роботи активність. У статті також розкрито значення андрагогічних принципів як основи неперервного навчання в організації. Окремо висвітлено роль лідерства у формуванні культури неперервного навчання: доведено, що керівники, які підтримують довіру, обмін знаннями, самоспрямованість, рефлексію та розвиток працівників, створюють*



сприятливе середовище для навчання, інновацій та професійного зростання. Зроблено висновок, що андрагогіка є важливим теоретико-методологічним підґрунтям розвитку культури неперервного навчання в організації та сприяє підвищенню її адаптивності, інноваційності, стійкості й конкурентоспроможності.

Ключові слова: андрагогіка; культура неперервного навчання; навчання в організації; корпоративне навчання; організація, що навчається; професійний розвиток; самоспрямоване навчання; лідерство.

Andragogy and the development of a culture of continuous learning in an organization

Iryna Lytovchenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute,” 37, Beresteiskyi ave., 03056, Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Oksana Chugai

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteiskyi ave., 03056, Kyiv, Ukraine,

<https://orcid.org/0000-0002-2118-8255>

Yuliana Lavrysh

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute,” 37, Beresteiskyi ave., 03056, Kyiv, Ukraine,

<https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>



Oksana Krasnenko

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 60, Volodymyrska Street, 01033, Kyiv, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0001-9758-3801>

Alla Feshchuk

Teacher of the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", 37, Beresteyskyi ave., 03056, Kyiv, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0003-3683-099X>

Abstract: *The article provides a theoretical substantiation of the role of andragogy in the development of a culture of continuous learning in an organization. The relevance of the study is determined by the fact that, under conditions of dynamic change, market instability, technological renewal, and growing demands for employees' professional adaptability, continuous learning is no longer a supporting function but has become an important component of organizational culture. The article analyzes contemporary scholarly approaches to understanding andragogy as an independent field of knowledge about adult learning and examines its relationship with the formation of a culture of continuous learning in the organizational environment. Particular attention is paid to the concept of the learning organization as an environment in which continuous learning is integrated into everyday professional activity. It is substantiated that such a culture emerges not only through individual employee efforts but also when the organization creates appropriate mechanisms for the support, dissemination, and application of knowledge. The study shows that learning becomes more effective when viewed as an integral part of the employee's professional role rather than as an activity separate from work. The article also reveals the significance of andragogical principles as a foundation for continuous learning in*



the organization. Special attention is given to the role of leadership in shaping a culture of continuous learning. It is demonstrated that leaders who foster trust, knowledge sharing, self-directedness, reflection, and employee development create a favorable environment for learning, innovation, and professional growth. The study concludes that andragogy is an important theoretical and methodological foundation for the development of a culture of continuous learning in an organization and contributes to strengthening its adaptability, innovativeness, resilience, and competitiveness.

Keywords: *andragogy; culture of continuous learning; organizational learning; corporate training; learning organization; professional development; self-directed learning; leadership.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах швидких технологічних змін, ринкової нестабільності та зростання вимог до професійної гнучкості працівників особливого значення набуває культура неперервного навчання в організації. Навчання дедалі більше розглядають не як допоміжну функцію, а як важливу складову організаційного розвитку, інноваційності та стійкості. У цьому контексті андрагогіка, яка враховує специфіку дорослого учня, його досвід, самоспрямованість, внутрішню мотивацію та практичну орієнтацію навчання, може слугувати важливим теоретико-методологічним підґрунтям для формування такої культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі андрагогіку розглядають як самостійну галузь педагогічного знання, що вивчає теоретичні та практичні аспекти освіти дорослих у системі неперервного навчання [1-3]. Фундаментальною основою сучасної андрагогіки є теорія Малкольма Ноулза, яка базується на шести ключових принципах: потреба знати (навіщо вчитися), Я-концепція (самоспрямованість дорослого учня), роль життєвого досвіду як ресурсу, готовність до навчання через соціальні ролі,



орієнтація на розв'язання практичних проблем та внутрішня мотивація [4]. Дорослі учні віддають перевагу навчальним програмам, які фокусуються більше на самому процесі, ніж на оцінюванні, та вимагають співпраці з викладачем у ролі фасилітатора.

У вищій школі андрагогіка розглядається як інструмент переходу від педагогічного рівня викладання до андрагогічного, де студенти беруть на себе більше відповідальності за своє навчання [5]. Використання андрагогічних принципів сприяє розвитку критичного мислення. Активні методи, такі як симуляції, кейси, дебати, «перевернуті класи», дають змогу дорослим учням пов'язувати нові знання з попереднім досвідом [6].

У корпоративному секторі андрагогіка є концептуальною основою програм професійного розвитку працівників. Практичне втілення виявляється в потребоорієнтованому характері навчання та використанні досвіду співробітників як головного ресурсу [7; 8]. Навчання на робочому місці часто є неформальним і відбувається як «побічний продукт» щоденної рутини через рефлексію та взаємодію з колегами.

Важливе місце в сучасних дослідженнях посідає проблема визначення ефективності андрагогічного навчання, наприклад, з використанням інструменту аналітики навчання на робочому місці (Workplace Learning Analytics) для вимірювання впливу навчання на трансформацію професійної ідентичності та ефективність організації [9]. Сучасний етап розвитку характеризується інтеграцією новітніх технологій та інклюзивних підходів. Зокрема, [10] пропонує тріадну модель, яка поєднує андрагогічне навчання з використанням штучного інтелекту (чат-ботів, віртуальних тьюторів) та універсальним дизайном для навчання (UDL) для створення персоналізованих шляхів навчання в асинхронному онлайн-середовищі. Важливою перевагою ІІІ є спроможність надавати негайний зворотний зв'язок та адаптувати складність матеріалу до готовності учня.



Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, не зважаючи на значну кількість праць, присвячених андрагогії, освіті дорослих і концепції організації, що навчається, у науковій літературі недостатньо цілісно розкрито взаємозв'язок між андрагогічними принципами та формуванням культури неперервного навчання в організації. Наявні дослідження переважно зосереджуються або на особливостях навчання дорослих, або на характеристиках організації, що навчається, тоді як питання про те, яким чином принципи андрагогіки можуть слугувати теоретико-методологічною основою розвитку культури неперервного навчання в організаційному середовищі, потребує додаткового наукового осмислення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на це, **мета** статті – теоретично обґрунтувати роль андрагогіки в розвитку культури неперервного навчання в організації та з'ясувати, яким чином андрагогічні принципи можуть бути реалізовані в умовах організаційного навчання, професійного розвитку працівників і формування організаційної культури, зорієнтованої на неперервне вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння теоретичних основ андрагогіки, на нашу думку, важливо звернутися до історії виникнення терміна, який згодом став одним із ключових понять нової, суспільно значущої галузі – освіти дорослих. Уперше термін «andragogik» використав Олександр Капп у 1833 році, характеризуючи освітню теорію давньогрецького філософа Платона. У своїх міркуваннях О. Капп наголошував на необхідності навчання протягом усього життя та розглядав освіту дорослих як важливу складову людського розвитку. Особливу увагу він приділяв навчанню в дорослому віці як самостійній цінності, підкреслюючи значення професійної освіти, самостійного здобуття знань і такого навчання, яке ґрунтується на особистому життєвому досвіді [11; 12].



Переходячи до етимології цього поняття, зазначимо, що слово «андрагогіка» утворене за аналогією до слова «педагогіка» та має грецьке походження: «andros» означає «доросла людина», «ago» – «вести». Отже, в буквальному значенні цей термін можна тлумачити як «вести дорослу людину» [1]. Водночас, попри ранню появу самого слова, широкого поширення в науковому середовищі поняття «андрагогіка» набуло лише в другій половині ХХ століття. Це стало результатом активних наукових пошуків, спрямованих на теоретичне осмислення специфіки освіти й навчання дорослих, які здійснювали дослідники в країнах Західної Європи та Сполучених Штатах Америки протягом минулого століття.

З огляду на це, важливо звернутися до ранніх наукових визначень андрагогіки. Одне з них було запропоноване Душаном Савіцевичем. Учений розглядав андрагогіку як окрему галузь наукового знання, що охоплює проблематику розвитку людських ресурсів, а також освіти й навчання дорослих у всіх їхніх формах і виявах. До цієї сфери він відносив формальну й неформальну освіту, організоване та самоспрямоване навчання, а також увесь комплекс наукових досліджень, пов'язаних із навчанням дорослих [13].

Якщо європейська традиція сприяла формуванню загального наукового бачення андрагогіки, то в американському контексті цей термін також поступово набував змістового наповнення. Так, у Сполучених Штатах Америки термін «андрагогіка» вперше використав Е. Ліндемман у 1926 р. Він трактував андрагогіку як метод навчання дорослих і, зокрема, виокремлював дискусію як один із провідних способів роботи з дорослими учнями, підкреслюючи, що цей підхід істотно відрізняється від методів навчання дітей [14].

Подальший розвиток цього поняття найтісніше пов'язаний з іменем М. Ноулза. Саме йому належить найбільш відоме визначення андрагогіки, яке він сформулював як «науку і мистецтво допомоги дорослим у навчанні» [15, с. 38]. Водночас слід зазначити, що його підхід формувався не ізольовано, а під



впливом тих напрацювань у сфері андрагогічного знання, які вже були наявні в Європі та Північній Америці.

Саме М. Ноулз уперше системно виклав основні засади нової науки про навчання дорослих у праці *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), де запропонував власну андрагогічну модель навчання [15]. Водночас згодом учений переглянув своє початкове протиставлення педагогіки й андрагогіки. Він визнав, що підзаголовок праці був сформульований невдало, оскільки створював враження жорсткої дихотомії між двома підходами. На думку Ноулза, правильніше було б говорити не про протиставлення, а про перехід від педагогіки до андрагогіки як про неперервний континуум [16]. Саме таке переосмислення він відобразив у назві наступного видання 1980 року (*The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*). Учений підкреслював, що педагогіку й андрагогіку доцільно розглядати як два полюси спектра, між якими в реальній освітній практиці розміщуються різні підходи та принципи навчання [17].

У межах цього підходу особливого значення набуває ідея самоспрямованого навчання. М. Ноулз наголошував, що саме воно є підґрунтям андрагогічної моделі [4] і становить одну з головних умов її результативності. Наукове осмислення цього явища розпочалося в 60-х роках ХХ століття у працях С. Хоула [18], а згодом – у дослідженнях А. Тафа [19] та М. Ноулза [20]. Тісний зв'язок самоспрямованого навчання з освітою дорослих підкреслювала й Р. Каффарелла, яка зазначала, що саме ця ідея викликає найбільший інтерес у фахівців з андрагогіки, а самоспрямованість фактично становить сутність освіти дорослих [21].

Такий акцент на самоспрямованості безпосередньо пов'язаний із ширшим розумінням навчання в сучасному світі. Усвідомлюючи, що він характеризується швидкими й неперервними змінами, М. Ноулз виступав за відмову від уявлення про освіту як етап, обмежений молодими роками. Учений підкреслював, що



навчання слід розуміти як процес, який триває протягом усього життя. Саме тому вміння самостійно навчатися він вважав не просто бажаним, а фундаментальним умінням, яке стало однією з базових передумов повноцінного існування людини в сучасному світі [20].

Логічним продовженням цієї позиції є твердження про вищу ефективність самоспрямованого навчання. М. Ноулз підкреслював, що люди, які виявляють ініціативу у власному навчанні, зазвичай засвоюють знання глибше й ефективніше, ніж люди, які займають пасивну позицію й очікують, щоб їх навчили. На його думку, самоспрямоване навчання більше узгоджується з природною логікою розвитку людини, оскільки процес дорослішання невіддільний від зростання здатності брати відповідальність за своє життя. Учений також наголошував, що самоспрямоване навчання ґрунтується на андрагогічних засадах і є процесом, у межах якого людина самостійно, інколи за підтримки інших, визначає власні освітні потреби, формулює цілі навчання, добирає ресурси, обирає й застосовує відповідні технології навчання, а також оцінює досягнуті результати [20].

Подібне розуміння простежується і в працях інших дослідників. Так, С. Брукфілд тлумачить самоспрямоване навчання як процес, у межах якого учні самі визначають навчальні цілі, встановлюють терміни їх досягнення, добирають необхідні ресурси та оцінюють результати свого навчання [22]. Ш. Мерріам та Р. Каффарелла розглядають самоспрямоване навчання як форму навчальної діяльності, за якої основна відповідальність за планування, реалізацію та оцінювання навчання покладається на самих учнів [23]. За словами Ш. Мерріам [2], андрагогіка й самоспрямоване навчання й надалі залишаються основами сучасного розуміння навчання дорослих.

Неперервне навчання є центральним елементом організації, що навчається, і становить важливу складову її організаційної культури, а не лише допоміжну функцію. Саме тому звернення до концепції організації, що навчається, є



необхідним для розуміння того, яким чином у сучасному професійному середовищі формується культура неперервного навчання. У науковій концепції П. Сенге п'ять дисциплін постають як концептуальна основа такої організації, в межах якої неперервне вдосконалення, адаптивність і розвиток закріплюються як базові принципи спільної діяльності. До цих дисциплін належать системне мислення, особиста майстерність, ментальні моделі, формування спільного бачення та командне навчання [24]. У сукупності вони створюють умови, за яких навчання інтегрується в повсякденне життя організації та стає невід'ємною частиною її культури.

Водночас така культура формується лише тоді, коли зміни відбуваються на всіх рівнях навчання, індивідуальному, груповому, організаційному та зовнішньому. При цьому організаційне навчання не є просто сумою індивідуальних ініціатив працівників [25]. Хоча навчання окремих працівників є необхідною передумовою змін, воно стає чинником розвитку організації лише тоді, коли організація створює відповідні механізми підтримки, використання та заохочення набутого знання. Отже, індивідуальне й організаційне навчання тісно пов'язані між собою, але не є тотожними [26].

Провідну роль у цьому процесі відіграє системне мислення, яке дає змогу працівникам і командам сприймати організацію як цілісну взаємопов'язану систему, а не як сукупність ізольованих елементів. Такий підхід сприяє глибшому розумінню причин проблем, осмисленню довготривалих тенденцій і пошуку стійких рішень, що є необхідним для підтримання неперервного вдосконалення. Водночас особиста майстерність формує внутрішню основу культури неперервного навчання, оскільки передбачає постійне самовдосконалення, підтримання мотивації до навчання протягом життя та прагнення до професійного й особистісного зростання [24]. Саме через розвиток особистої майстерності працівники починають сприймати навчання не як зовнішню вимогу, а як природну частину свого розвитку.



Не менш важливими є ментальні моделі, які визначають спосіб інтерпретації людиною навколишньої дійсності та її поведінку. Культура неперервного навчання потребує не лише накопичення нових знань, а й готовності критично переосмислювати свої припущення, установки та звичні способи мислення. Саме тому виявлення й перегляд ментальних моделей є важливою умовою відкритості до змін, навчального діалогу та інновацій [24]. У цьому контексті особливої ваги набуває і формування спільного бачення, яке поєднує індивідуальні прагнення працівників із цілями організації та надає навчанню спільний смисл. Завдяки спільному баченню неперервне навчання перестає бути індивідуальною справою окремих працівників і перетворюється на колективно підтримувану цінність.

Завершальною складовою цієї системи є командне навчання, яке забезпечує перехід від індивідуального засвоєння знань до колективного розвитку. Воно ґрунтується на діалозі, вмінні дослухатися до думки колег, готовності переглядати упередження та спільно шукати нові рішення [24]. Саме командне навчання закріплює культуру неперервного навчання на рівні щоденної взаємодії, оскільки дає змогу знанням, досвіду та рефлексії поширюватися в межах організації. Отже, п'ять дисциплін П. Сенге можна розглядати як взаємопов'язані складові культури неперервного навчання, яка забезпечує розвиток працівників, підтримує адаптивність та стійкість організації, створює підґрунтя для довгострокового розвитку.

Сучасні підходи підкреслюють, що культура неперервного навчання зміцнюється тоді, коли навчання перестають сприймати як окрему від роботи діяльність і починають розглядати як невід'ємну частину професійної ролі працівника [27]. Для цього організація має створювати гнучкі траєкторії розвитку, враховувати індивідуальні потреби, надавати працівникам можливість вибору способів навчання, а також спеціально виділяти час для цілеспрямованого професійного розвитку [26]. Водночас підтримання такої



культури потребує не лише відповідних практик, а й систематичного оцінювання прогресу за ширшими показниками, ніж традиційні формальні критерії, а також сталої підтримки з боку керівництва. Саме за таких умов навчання природно вбудовується в щоденну роботу, стає звичною практикою для окремих працівників і команд та посилює здатність організації адаптуватися до змін [7].

Неперервне навчання в організації потребує такого підходу, який враховує специфіку дорослого працівника як суб'єкта професійного розвитку. Саме тому андрагогічні принципи М. Ноулза доцільно розглядати як одну з основ формування культури неперервного навчання. Вони дають змогу пояснити, за яких умов навчання дорослих у професійному середовищі стає внутрішньо значущим, практично корисним і результативним.

Модель М. Ноулза [4] ґрунтується на шести принципах. Перший із них полягає в тому, що дорослі мають розуміти, навіщо їм потрібно навчатися, яку цінність має нове навчання і як його можна застосувати в роботі чи житті. Другий принцип пов'язаний із самоспрямованістю дорослого учня: у міру набуття зрілості людина прагне автономії, хоче брати відповідальність за свої рішення та своє навчання. Третій принцип наголошує на ролі попереднього досвіду, який дорослий приносить у навчальний процес і який стає важливим ресурсом у навчанні. Четвертий принцип стосується готовності до навчання, що зазвичай виникає тоді, коли людина стикається з реальною потребою виконувати нові професійні чи соціальні ролі. П'ятий принцип відображає практико-орієнтований характер навчання дорослих: вони прагнуть не стільки вивчати предмет як такий, скільки здобувати знання й уміння для розв'язання конкретних проблем. Нарешті, шостий принцип підкреслює значення внутрішньої мотивації, оскільки найсильнішими стимулами до навчання є прагнення до самореалізації, професійної компетентності, підвищення якості праці та життя.

Андрагогічні принципи забезпечують теоретичну й практичну основу неперервного навчання в організації, оскільки дають змогу поєднати



індивідуальні потреби дорослого працівника з цілями організаційного розвитку, та перетворити навчання на природну, вбудовану в професійну діяльність практику.

Як зазначає Е. Андерсон [3], теорію андрагогіки Ноулза доцільно розглядати як один із ключових теоретичних підходів для розуміння того, як залучати працівників до навчання, зокрема в електронному форматі. Дослідниця зауважує, що, завдяки своїй універсальності та узгодженості з іншими моделями навчання дорослих, андрагогіка набула світового визнання і стала однією з базових моделей, що використовуються для організації ефективного навчання дорослих у різних сферах, зокрема в освіті дорослих, праві, медицині, соціальній роботі та корпоративному навчанні.

Marsick, Nicolaides та Watkins [28] наголошують, що сучасні підходи до теорій навчання дорослих потребують певної адаптації до умов сьогодення з урахуванням складності, глобалізації, стрімкого технологічного розвитку і постмодерних змін. Вони підкреслюють, що фахівцям у сфері розвитку людських ресурсів варто приділяти особливу увагу навчанню через досвід, яке відбувається не лише на рівні окремої особистості, а й у межах груп та всієї організації.

Лідерство відіграє визначальну роль у формуванні культури неперервного навчання в організації, оскільки саме через управлінські установки, стиль взаємодії з працівниками та підтримку розвитку задаються норми, за яких навчання сприймається не як епізодична активність, а як постійна складова професійної діяльності. Сучасні дослідження показують, що лідери, які демонструють відданість неперервному вдосконаленню, інвестують у навчальні ресурси, підтримують обмін знаннями та створюють умови для розвитку, сприяють підвищенню залученості працівників, розвитку творчості, інноваційності та здатності організації адаптуватися до змін [29]. У цьому контексті лідерство постає не лише як інструмент координації діяльності, а й як



чинник формування середовища, у якому навчання стає звичною організаційною практикою.

Особливого значення для підтримки такої культури набуває трансформаційне лідерство. Дослідження свідчать, що воно безпосередньо впливає на формування клімату обміну знаннями, міжособистісної довіри та організаційного навчання. Водночас цей вплив є не лише прямим, а й опосередкованим: через створення атмосфери довіри та заохочення до обміну знаннями лідер підсилює готовність працівників навчатися один в одного, ділитися досвідом і спільно осмислювати нові підходи [30]. Саме тому стиль лідерства значною мірою визначає, чи буде організація відтворювати закриті, ієрархічні моделі поведінки, чи, навпаки, розвиватиме відкриту культуру навчання, засновану на співпраці, довірі та взаємній підтримці. У літературі також наголошується, що позитивний вплив на організаційне навчання пов'язують не лише з трансформаційним, а й із консультативним і делегувальним стилями лідерства, тоді як транзакційний і *laissez-faire* підходи можуть не давати такого ефекту або навіть гальмувати процес навчання [31].

У цьому зв'язку цінними є і спостереження М. Ноулза щодо рис, які відрізняють творчих лідерів від контролюючих лідерів [4]. Такі лідери довіряють людям, визнають їхній потенціал, залучають до ухвалення рішень, підтримують позитивну самооцінку, цінують індивідуальність і заохочують творчість. Не менш важливо, що вони спираються переважно на внутрішню мотивацію працівників, визнають необхідність змін і стимулюють самоспрямованість як ознаку зрілості. Саме така поведінка лідера найбільше відповідає андрагогічному баченню дорослого працівника як автономної, відповідальної та здатної до розвитку особистості. Отже, роль лідерства у формуванні культури неперервного навчання полягає не лише в організації навчальних заходів. Лідер насамперед створює відкрите середовище довіри, яке мотивує працівників постійно



навчатися, ділитися знаннями, експериментувати та сприймати розвиток як невід'ємну частину своєї професійної ролі [29; 30; 4].

Висновки. За результатами дослідження встановлено, що андрагогіка є важливим теоретико-методологічним підґрунтям розвитку культури неперервного навчання в організації. З'ясовано, що принципи М. Ноулза, а саме: потреба знати, самоспрямованість, опора на досвід, готовність до навчання, практична спрямованість і внутрішня мотивація, дають змогу пояснити, за яких умов навчання дорослих працівників стає змістовним, результативним і вбудованим у професійну діяльність. Показано, що концепція організації, що навчається, конкретизує організаційні умови формування такої культури через системне мислення, особисту майстерність, переосмислення ментальних моделей, спільне бачення та командне навчання. Обґрунтовано, що культура неперервного навчання формується лише за умови поєднання індивідуального й організаційного навчання, підтримки з боку керівництва, наявності гнучких траєкторій розвитку, середовища взаємної довіри та механізмів поширення знань. Отже, інтеграція андрагогічних засад у функціонування організації сприяє підвищенню її адаптивності, інноваційності, стійкості та конкурентоспроможності.

Список використаних джерел

1. Marchuk A. V. *Andrahohika* [Андрагогіка]. Lviv : Lviv State University of Internal Affairs, 2020.
2. Merriam S. B. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001. No. 89. P. 3–14.
3. Anderson E. *Convergence of andragogy and e-learning to facilitate employee engagement in the workplace learning*: doctoral dissertation. Queensland University of Technology, 2021.
4. Knowles M. S. *The adult learner: a neglected species*. 4th ed. Houston; London; Paris ; Zurich ; Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.



5. El-Amin A. Andragogy: A theory in practice in higher education // *Journal of Research in Higher Education*. 2020. Vol. 4, No. 2. P. 54–71. DOI: 10.24193/JRHE.2020.2.4.
6. Lewis N., Bryan V. Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience // *Journal of Nursing Education and Practice*. 2021. Vol. 11, No. 11. P. 31–40. DOI: 10.5430/jnep.v11n11p31.
7. Westover J. H. Embracing lifelong learning: How organizations can foster a culture of continuous development while achieving goals // *Human Capital Leadership Review*. 2026. Vol. 29, No. 4. DOI: [10.70175/hclreview.2020.29.4.1](https://doi.org/10.70175/hclreview.2020.29.4.1)
8. Литовченко І. М., Ісаєва С. Д., Зеліковська О. О., Мелешко І. В. Особливості застосування принципів андрагогіки в корпоративному навчанні // *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 28. DOI: 10.5281/zenodo.19431839.
9. Kopp T., Kinkel S., Schäfer T., Kieslinger B., Brown A. J. Measuring the impact of learning at the workplace on organisational performance // *International Journal of Productivity and Performance Management*. 2020. Vol. 69, No. 7. P. 1455–1474. DOI: 10.1108/IJPPM-12-2018-0443.
10. Gao M., Liu Y., Lin X. Integrating UDL and andragogy through AI-assisted learning strategies: Supporting effective asynchronous adult learning // *Adult Learning*. 2026. Published online March 17, 2026. DOI: 10.1177/10451595261436346.
11. Henschke J. A. A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch // *Proceedings of the Commission on International Adult Education (CIAE) Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Conference* / ed. by M. Boucouvalas. 2009. Vol. 1. P. 54–122.
12. Reischmann J. *Andragogy: History, Meaning, Context, Function* [Електронний ресурс]. 2004. 9 Sept. URL: <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/andragogy/index.htm>.
13. Savicevic D. *Adult education: From practice to theory building*. Frankfurt am Main ; New York : Peter Lang, 1999. 272 p.
14. Lindemann E. C. Andragogik: The method of teaching adults // *Workers' Education*. 1926. No. 4. P. 38.
15. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York : Associated Press, 1970. 384 p.
16. Knowles M. S. Andragogy revisited part II // *Adult Education*. 1979. No. 30. P. 52–53.
17. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago : Associated Press Follett Publishing Company, 1980. 400 p.
18. Houle C. O. *The inquiring mind*. Madison : University of Wisconsin Press, 1961. 87 p.



19. Tough A. *The adult's learning projects*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1979. 203 p.
20. Knowles M. S. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York ; Toronto : Cambridge Adult Education Company, 1975. 135 p.
21. Caffarella R. S. Self-directed learning // *An update on adult learning* / ed. by S. B. Merriam. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. P. 25–35.
22. Brookfield S. D. *Independent adult learning*. Nottingham : Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982. iii, 39 p.
23. Merriam S. B., Caffarella R. S. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. XX, 376 p.
24. Senge P. M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday/Currency, 1990.
25. Argyris C., Schön D. A. *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA : Addison-Wesley, 1996.
26. Marsick V. J., Watkins K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire // *Advances in Developing Human Resources*. 2003. Vol. 5, No. 2. P. 132–151. DOI: 10.1177/1523422303005002002.
27. Marsick V. J., Watkins K. E. Informal and incidental learning // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001. No. 89. P. 25–34. DOI: 10.1002/ace.5.
28. Marsick V. J., Nicolaides A., Watkins K. E. Adult learning theory and application in HRD // *Handbook of human resource development* / ed. by N. E. Chalofsky, T. S. Rocco, M. L. Morris. John Wiley & Sons, 2014. P. 40–61.
29. Ahsan M. J. Cultivating a culture of learning: The role of leadership in fostering lifelong development // *The Learning Organization*. 2025. Vol. 32, No. 2. P. 282–306. DOI: 10.1108/TLO-03-2024-0099.
30. Park S., Kim E.-J. Fostering organizational learning through leadership and knowledge sharing // *Journal of Knowledge Management*. 2018. Vol. 22, No. 6. P. 1408–1423. DOI: 10.1108/JKM-10-2017-0467.
31. Xie L. Leadership and organizational learning culture: A systematic literature review // *European Journal of Training and Development*. 2019. Vol. 43, No. 1/2. P. 76–104. DOI: 10.1108/EJTD-06-2018-0056.