

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7:37.013.74(410+73)
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.451>

Братко М.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
m.bratko@kubg.edu.ua,

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

ЦЕНТРИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

Анотація. У статті здійснено порівняльно-педагогічний аналіз центрів освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі освіти дорослих як складника навчання впродовж життя, потребою оновлення компетентностей дорослого населення та пошуком ефективних інституційних моделей організації цієї сфери в Україні. Метою статті є виявлення організаційних характеристик, функцій і нормативних засад діяльності центрів освіти дорослих у Великій Британії та США, а також визначення продуктивних ідей цього досвіду для України. Методологічну основу становлять положення порівняльної педагогіки, теорії навчання впродовж життя, андрагогічного та інституційного підходів; використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняльно-педагогічний, структурно-функціональний та інтерпретаційно-аналітичний методи. Обґрунтовано, що центри освіти дорослих доцільно розглядати як інституційно різнорідну, але функціонально цілісну мережу провайдерів, які забезпечують доступне, гнучке і практикоорієнтоване навчання дорослих. З'ясовано, що у Великій Британії розвиток таких центрів характеризується більшою узгодженістю механізмів фінансування, нормативного регулювання та інспектування, поєднанням кваліфікаційної підготовки із соціально-інклюзивними практиками, тоді як у США система має більш децентралізований характер і тісніше інтегрована з політикою зайнятості, професійної підготовки та розвитку робочої сили. Визначено продуктивні ідеї зарубіжного досвіду для України: розбудову мережі різнотипних центрів освіти дорослих на місцевому рівні, посилення міжсекторального партнерства, поєднання освітньої, консультативної, соціальної та кар'єрної підтримки, упровадження гнучких програм для різних категорій дорослого населення.

Ключові слова: освіта дорослих; центри освіти дорослих; неформальна освіта; навчання впродовж життя; Велика Британія; США; порівняльно-педагогічний аналіз; інституційні форми освіти дорослих.

© Братко М.В., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. У сучасному крихкому, тривожному, нелінійному, незрозумілому BANI-світі, який прийшов на зміну світу VUCA (мінливому, невизначеному, складно-

му, неоднозначному) освіта дорослих набуває особливого значення як складник навчання впродовж життя та відповідь на цивілізаційні виклики. У міжнародному дискурсі вона

розглядається не лише як механізм оновлення професійних компетентностей, а і як інструмент соціальної інклюзії, громадянської участі, особистісного розвитку та підвищення стійкості людини до кризових викликів (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2022; OECD, 2023). Актуальність освіти дорослих посилюється в контексті реалізації Цілі сталого розвитку 4 «Якісна освіта», яка орієнтує держави на забезпечення інклюзивної та якісної освіти і підтримку можливостей навчання впродовж життя для всіх (United Nations, 2015). Актуальні дослідження підтверджують, що освіта дорослих відіграє вагомий роль у досягненні цієї мети, оскільки сприяє розвитку базових, професійних і громадянських компетентностей, підвищенню зайнятості та розширенню соціальної участі різних груп населення (Grotlüschen et al., 2024).

У європейському просторі розвиток освіти дорослих тісно пов'язується з формуванням політики навчання впродовж життя, підтримкою мобільності, мікрокваліфікацій та індивідуальних освітніх траєкторій, а документи Європейського Союзу акцентують увагу на необхідності створення умов, за яких доросла людина матиме реальний доступ до оновлення компетентностей упродовж професійного й особистого життя, а її участь у навчанні не обмежуватиметься формальною освітою (Council of the European Union, 2022a, 2022b).

Для України проблема розвитку освіти дорослих є особливо актуальною з огляду на потреби професійної адаптації населення, відновлення людського капіталу, підтримки внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, безробітних, педагогічних працівників та інших категорій дорослих, які потребують оновлення знань, навичок і соціальної інтеграції. Українські дослідники пов'язують сучасний розвиток освіти дорослих із посиленням андрагогічного підходу, гнучкістю та індивідуалізацією навчання, що потребує нових організаційних моделей (Самко, 2022; Лук'янова, 2021). Зростання уваги до цієї сфери підтверджують Закон України «Про освіту» і проект Закону України «Про освіту дорослих» (Закон України «Про освіту», 2017; Верховна Рада України, 2023).

Водночас, є міркування, що системи освіти дорослих потребують гнучкіших моделей організації, доступніших форматів участі та ефективнішого інституційного забезпечення, особливо для тих категорій дорослих, які мають ризик освітнього виключення (OECD, 2023; Council of the European Union, 2022). В цьому контексті актуалізується ґрунтовніше вивчен-

ня існуючих інституційних форм її організації, зокрема діяльності центрів освіти дорослих в країнах, які мають позитивний досвід, зокрема, Великої Британії та США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика освіти дорослих у сучасному науковому дискурсі розглядається як багатовимірне явище, що охоплює навчання впродовж життя, розвиток людського капіталу, соціальну інтеграцію, громадянську участь і професійну мобільність дорослого населення. У працях останніх років освіта дорослих інтерпретується як важливий механізм набуття навичок для стійкого розвитку суспільства, реагування на виклики цифрової та «зеленої» трансформації, а також підтримки соціальної згуртованості. Водночас дослідники дедалі частіше зміщують акцент із загальних декларацій щодо навчання впродовж життя на аналіз конкретних інституційних умов, у яких доросла людина реально включається в навчання. У цьому зв'язку важливими є праці А. Гротлюшен (A. Grotlüschen), А. Белзер (A. Belzer), М. Ертнер (M. Ertner), К. Ясукава (K. Yasukawa), а також С. Брук (S. Broek), М. Кейперс (M. Kuijpers), Й. Семейн (J. Semeijn) і Й. ван дер Лінден (J. van der Linden), у яких освіта дорослих осмислюється не лише як політичний пріоритет, а і як система провайдерів, політик та підтримувальних механізмів на місцевому рівні (Grotlüschen et al., 2024; Broek et al., 2024). У британському сегменті наукової літератури дослідження центрів освіти дорослих найчастіше здійснюється через поняття громадського навчання дорослих (adult community learning), громадсько-орієнтованого навчання дорослих (community-based adult learning) та інфраструктури навчання впродовж життя (lifelong learning infrastructure). Так, Л. Льюїс (L. Lewis) аналізує громадське навчання дорослих як навчання у спільнотах і локальних просторах, акцентуючи його зв'язок із добробутом, соціальною підтримкою та залученням дорослих до освіти (Lewis, 2023). Дж. Холфорд (J. Holford) і Дж. Мічі (J. Michie) обґрунтовують потребу відновлення інфраструктури навчання впродовж життя у Великій Британії (Holford & Michie, 2024). Отже, у британських дослідженнях увага зосереджується не стільки на формальній назві закладу, скільки на його суспільній, освітній та підтримувальній функціях у системі освіти дорослих. В науковій літературі США дослідження близької проблематики зосереджені передусім навколо громадських коледжів (community colleges), програм освіти і грамотності дорослих (adult education and literacy programs)

та інституційної підтримки дорослого здобувача (institutional support for the adult learner). П. Р. Бар (P. R. Bahr), Ї. Чень (Y. Chen), К. А. Бек (C. A. Voeck), П. Клейсінг-Манкіан (P. Clasing-Manquian) і Ф. Каммінс (P. Cummins) вивчають інституційні контексти, у яких дорослі студенти громадських коледжів мають вищі шанси на успішне завершення навчання (Bahr et al., 2025). Е. Р. Ванзуст (E. R. VanZoest), Д. Т. Гаррі (D. T. Harry), М. Льюїс-Сессомс (M. Lewis-Sessoms) і О. Дж. Джегер (A. J. Jaeger) запропонували концептуальну рамку «п'яти Р», яка охоплює публічне повідомлення (public messaging), партнерства (partnerships), процеси (processes), траєкторії / освітні маршрути (pathways) та близькість / доступність (proximity) як ключові складники освітнього шляху дорослого здобувача у громадському коледжі (VanZoest et al., 2025). Ч.-В. Ван (C. - W. Wang), А. Д. Сейнз (A. D. Sainz), Г. Л. Роуз (G. L. Rose) і М. В. Альфред (M. V. Alfred) досліджують діяльність програм освіти і грамотності дорослих через призму поглядів керівників програм, зокрема в аспекті цифрової інтеграції, ресурсного забезпечення та професійної підтримки викладачів (Wang et al., 2024). Таким чином, у США переважає інтерес до інституційної ефективності, організації супроводу та результативності різних провайдерів освіти дорослих

В українському науковому просторі освіта дорослих активно осмислюється як важлива складова навчання впродовж життя, інструмент суспільного розвитку та реагування на сучасні соціальні виклики. Теоретико-методологічні засади цієї сфери, її місце в системі неперервної освіти, інституційний потенціал і суспільну значущість розкрито у працях Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова, 2020; Аніщенко, 2023), а історію становлення й розвитку освіти дорослих в Україні в 1991–2022 рр. систематизовано у дослідженні Л. Лук'янової, О. Аніщенко, О. Баніт, І. Радомського та А. Самко (Лук'янова та ін., 2022). У новіших дослідженнях акцент зміщується на адаптацію освіти дорослих до соціальних, політичних і воєнних викликів, її роль у відновленні людського капіталу, підтримці повернення ветеранів до цивільного ринку праці та розвитку післядипломної освіти як відповіді на потреби ринку праці (Дороніна, Ніколаєнко, 2026; Кириченко, 2026; Мельниченко, Кисіль, 2025; Мірошніченко, 2025). Теоретичне осмислення концептуальних акцентів освіти дорослих подано у праці А. Самойлової (2025). Порівняльно-педагогічний та історико-педагогічний виміри простежуються у дослідженнях С. Бабушко, присвяченому

ролі освіти дорослих у розвитку здоров'язберезувальної компетентності дорослих у Великій Британії, та Ю. Матульчик, у якому висвітлено вплив ідей Едуарда Крістіана Ліндемана на розвиток освіти дорослих у США (Бабушко, 2026; Матульчик, 2025). Водночас безпосередньо до теми нашого дослідження найближчими є праці, у яких аналізуються саме центри освіти дорослих як інституційні форми організації навчання. Зокрема, Н. Авшенюк здійснила аналіз центрів освіти дорослих у США і Японії, окресливши їх типологію та особливості функціонування (Авшенюк, 2018), а А. Федчишина дослідила особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії, охарактеризувавши їх за ціннісною орієнтованістю, організаційно-методичним та інформаційно-змістовим забезпеченням (Федчишина, 2024).

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що освіті дорослих присвячено чимало актуальних досліджень в англomовному та україномовному науковому дискурсі, проте безпосередні порівняльно-педагогічні студії, у яких центри освіти дорослих Великої Британії та США розглядаються комплексно як інституційна форма неформальної освіти, представлені обмежено. Саме це зумовлює доцільність нашого дослідження, спрямованого на порівняльний аналіз типів, нормативних засад і напрямів діяльності центрів освіти дорослих у Великій Британії та США.

Мета статті є полягає у здійсненні порівняльно-педагогічного аналізу центрів освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США, виявленні їхніх організаційних характеристик, функцій, нормативних засад діяльності та визначенні продуктивних ідей, значущих для розвитку освіти дорослих в Україні.

Методологічну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки про зіставне вивчення освітніх систем у конкретному соціокультурному контексті; положення теорії навчання впродовж життя; андрагогічний підхід, що акцентує специфіку освіти дорослих як сфери, орієнтованої на потреби, досвід і мотивацію дорослого здобувача освіти; а також інституційний підхід, який уможливує аналіз центрів освіти дорослих як організаційних форм реалізації неформальної освіти. Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел, міжнародних і національних нормативних документів — для з'ясування теоретичних засад освіти дорослих та норматив-

ного регулювання діяльності центрів освіти дорослих; порівняльно-педагогічний метод — для виявлення спільних і відмінних рис у функціонуванні центрів освіти дорослих у Великій Британії та США; структурно-функціональний аналіз — для характеристики типів центрів освіти дорослих, їхніх функцій, цільових груп і місця в системі неформальної освіти; інтерпретаційно-аналітичний метод — для осмислення можливостей творчого використання конструктивних елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. У межах цієї статті поняття «центри освіти дорослих» вживаємо не у вузькому формально-юридичному значенні, а як аналітичну категорію. Під ними розуміємо інституційно оформлених провайдерів, які забезпечують організацію неформальної, а в окремих випадках і формальної освіти дорослих, орієнтуючись на розвиток базових, професійних, цифрових, мовних, громадянських і життєвих компетентностей. Їхніми визначальними ознаками є гнучкість програм, практична спрямованість, відкритість доступу, адресність щодо різних груп дорослого населення та поєднання освітньої, соціальної й кар'єрної підтримки. Саме такий підхід дає змогу розглядати центри освіти дорослих як складник локальної інфраструктури навчання впродовж життя, де результативність залежить не лише від змісту програм, а й від організаційних умов участі дорослих у навчанні (Broek et al., 2024; OECD, 2023).

У британському контексті діяльність центрів освіти дорослих розвивається в межах чітко окресленої політики навчання впродовж життя. Біла книга «Навички для роботи: навчання впродовж життя для можливостей і зростання» (*Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth*) та Закон «Про навички та освіту після 16 років» (*Skills and Post-16 Education Act*) закріпили курс на реформування освіти і професійної підготовки після 16 років (*post-16 education and training*), посилення ролі роботодавців і врахування місцевих потреб у сфері навичок (Department for Education [DfE], 2021; *Skills and Post-16 Education Act*, 2022). Практичне регулювання здійснюється через Фонд навичок для дорослих (*Adult Skills Fund*), а інспекційна рамка Ofsted охоплює програми для дорослих незалежно від організаційного статусу провайдера (DfE, 2025; Ofsted, 2025). Тому британські центри освіти дорослих доцільно розглядати як функціонально споріднену мережу закладів подальшої освіти (*further education colleges*), провайдерів органів місце-

вої влади (*local authority providers*), провайдерів громадської освіти дорослих (*adult community education providers*), незалежних провайдерів професійного навчання (*independent training providers*) та інших інституцій, що реалізують програми для дорослого населення, функціонують на перетині державного регулювання, місцевої відповідальності та інституційної автономії. Такі центри функціонують на базі університетів, коледжів, благодійних та інших організацій і забезпечують набуття знань, умінь, кваліфікацій, розвиток цифрових навичок, підтримку зайнятості та добробуту дорослого населення.

Офіційні дані Ofsted підтверджують цю інституційну різноманітність: станом на 31 серпня 2025 р. серед провайдерів, які фінансувалися і здійснювали підготовку дорослих, 44 % становили незалежні провайдери навчання, зокрема провайдери роботодавців (*independent learning providers, including employer providers*), 29% — коледжі (*colleges*), 23% — провайдери громадської освіти дорослих (*adult community education providers*), а решту — інші групи установ (Ofsted, 2025).

Функціонально британська модель поєднує кваліфікаційний і соціально-інклюзивний напрями. Заклади подальшої освіти (*further education colleges*) забезпечують значну частину професійної підготовки дорослих, короткострокових курсів і програм, пов'язаних із працевлаштуванням, зокрема безоплатні курси для працевлаштування (*free courses for jobs*) та інші форми підготовки, що підтримуються державою (DfE, 2025; Ofsted, 2025). Водночас місцеві служби освіти дорослих і провайдери громадської освіти дорослих реалізують індивідуалізоване навчання (*tailored learning*), спрямоване не лише на розвиток базових умінь, а й на підвищення впевненості, підтримку переходу до подальшого навчання або зайнятості, добробут і згуртованість громад (DfE, 2024, 2025). Важливу роль відіграють також незалежні провайдери професійного навчання, орієнтовані на короткострокову, гнучку й працевлаштування орієнтовану підготовку.

Отже, у Великій Британії центри освіти дорослих функціонують як багаторівнева система інституцій, об'єднаних логікою доступності, гнучкості та практичної корисності навчання.

У США центри освіти дорослих формуються в межах федерально-штатної моделі управління, де загальні рамки визначаються на федеральному рівні, а практична організація програм відбувається через штати та місцевих провайдерів. Нормативною основою їх

діяльності є Закон «Про освіту дорослих і сімейну грамотність» (*Adult Education and Family Literacy Act, AEFLA*) у складі Закону «Про інновації та можливості робочої сили» (*Workforce Innovation and Opportunity Act, WIOA*). Відділ освіти і грамотності дорослих (*Division of Adult Education and Literacy, DAEL*) Міністерства освіти США адмініструє формульні гранти для штатів і координує підвищення якості, підзвітності та інституційної спроможності програм (U.S. Department of Education, 2025a). При цьому місцевими правомочними провайдерами можуть бути місцеві органи управління освітою (*local education agencies*), громадські та релігійні організації (*community-based organizations, faith-based organizations*), волонтерські організації з розвитку грамотності, заклади вищої освіти (*institutions of higher education*), публічні й приватні неприбуткові установи, бібліотеки, житлові агенції (*public housing authorities*), консорціуми та партнерства роботодавців з освітніми організаціями (U.S. Department of Education, 2025b). Отже, американська система від самого початку вибудовується як мережа різнотипних центрів освіти дорослих, а не як окремих інституційний сектор у вузькому значенні. Це дає підстави розглядати американську систему, так само як і британську, не як сукупність однотипних установ, а як мережу різних за статусом, але споріднених за функціями провайдерів.

Основними типами центрів освіти дорослих у США є місцеві провайдери освіти і грамотності дорослих (*local adult education and literacy providers*), громадські коледжі (*community colleges*) та Американські центри зайнятості (*American Job Centers*). Перші зосереджені на розвитку базових умінь (читання, письмо, математичної грамотності, володіння англійською мовою, громадянської компетентності та навичок розв'язання проблем). Вони також реалізують програми виробничої грамотності (*workplace literacy services*), сімейної грамотності (*family literacy services*), англомовної грамотності (*English literacy programs*) та інтегрованої англомовної і громадянської освіти (*integrated English literacy and civics education programs*) (U.S. Department of Education, 2025a, 2025c).

Громадські коледжі (*community colleges*) в американській системі виконують роль потужних регіональних хабів формальної, продовженої та некредитної освіти дорослих. Їхнє значення зумовлене не лише доступністю, а й поєднанням кредитного та некредитного навчання. За даними Американської асоціації громадських коледжів, у 2024 р. *community colleges* охоплювали 6,5 млн здобувачів у кредит-

них програмах (*credit enrollment*) і ще 4,1 млн — у некредитному навчанні (*noncredit enrollment*), а середній вік студента становив 27 років (American Association of Community Colleges [AACCC], 2026). Це дає підстави розглядати громадські коледжі як інституції, що поєднують традиційні освітні траєкторії з гнучкими форматами підвищення кваліфікації, перепідготовки та професійного оновлення для дорослого населення. У порівняльному плані вони найбільшою мірою наближаються до британських закладів подальшої освіти (*further education colleges*), хоча функціонують у більш децентралізованому й варіативному середовищі.

Американські центри зайнятості, своєю чергою, забезпечують доступ до послуг із працевлаштування, професійної орієнтації та кар'єрного супроводу, поєднуючи освітню, консультаційну й посередницьку функції (U.S. Department of Labor, n.d.). Хоча ці інституції не є освітніми закладами у вузькому значенні, їх доцільно включати до системи центрів освіти дорослих, оскільки вони виконують важливу освітньо-посередницьку функцію: спрямовують дорослого до навчання, допомагають поєднати освітню траєкторію з професійною, а відтак забезпечують зв'язок між навчанням, перекваліфікацією і зайнятістю. Саме ця інституційна інтеграція освіти дорослих із політикою розвитку робочої сили є однією з визначальних рис американської моделі.

Суттєвою особливістю американської моделі є тісний зв'язок освіти дорослих із політикою зайнятості та розвитку робочої сили, тобто наявний виразний кар'єрно-сервісний компонент. У межах Закону США «Про інновації та можливості робочої сили» (*Workforce Innovation and Opportunity Act, WIOA*), мережа Американських центрів зайнятості (*American Job Centers*) як складник системи єдиного вікна (*One-Stop system*) забезпечує універсальний доступ до інтегрованого комплексу послуг у сфері працевлаштування: допомоги в пошуку роботи, направлення на вакансії, послуг з професійної орієнтації, підтримки роботодавців і сервісів для різних категорій шукачів роботи. Важливо, що послуги цих центрів адаптуються до місцевих потреб, а отже, американська система освіти дорослих функціонує не лише як освітня, а й як соціально-економічна інфраструктура підтримки дорослого населення (U.S. Department of Labor, n.d.; U.S. Department of Education, 2025b). Погоджуємося з міркуваннями Н. Авшенюк (Авшенюк, 2018), що діяльність американських центрів освіти дорослих тяжіє до трьох основних напрямів: освіти лю-

дей третього віку, неперервного підвищення або здобуття додаткової кваліфікації та навчання на робочому місці.

Отже, порівняльний аналіз дає підстави виокремити як спільні, так і відмінні риси британської та американської моделей. Спільним є те, що в обох країнах центри освіти дорослих функціонують як інституційно різноманітна мережа провайдерів, орієнтована на навчання впродовж життя, розвиток базових і професійних компетентностей, гнучкість освітньої пропозиції та врахування локальних потреб дорослого населення (Broek et al., 2024; Vaculíková et al., 2024). Відмінності стосуються насамперед механізмів управління і співвідношення освітньої, соціальної та кар'єрно-сервісної функцій. У Великій Британії виразніше простежується координація через спільні рамки фінансування, нормативного регулювання та інспектування, а також збереження соціально-інклюзивного виміру освіти дорослих через індивідуалізоване навчання (*tailored learning*) (DfE, 2025; Ofsted, 2025). У США система є більш децентралізованою і тісніше інтегрованою з політикою розвитку робочої сили, що особливо виявляється у зв'язку програм AEFLA/WIOA з Американськими центрами зайнятості (*American Job Centers*) та інтегрованим навчанням і підготовкою (*integrated education and training*) (U.S. Department of Education, 2025a; U.S. Department of Labor, n.d.). Саме тому досвід обох країн є методологічно значущим для осмислення перспектив розвитку центрів освіти дорослих в Україні.

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз дає підстави виокремити низку продуктивних ідей досвіду Великої Британії та США, доцільних для розвитку центрів освіти дорослих в Україні. Насамперед ідеться про розбудову мережі різнотипних провайдерів освіти дорослих на місцевому рівні, які б поєднували освітні, консультативні, соціальні та кар'єрні функції. Досвід Великої Британії засвідчує ефективність поєднання закладів подальшої освіти, місцевих служб освіти дорослих, провайдерів громадської освіти та незалежних організацій у межах спільної політики розвитку навичок і гнучкого навчання. Американська модель, своєю чергою, демонструє результативність ширшої міжсекторальної взаємодії, за якої освіта дорослих поєднується з послугами зайнятості, професійної орієнтації та підтримки кар'єрного розвитку. Не менш значущими для України є орієнтація на потреби конкретних цільових груп дорослого населення, гнучкість програм і варіативність організаційних форматів. У сучасних українських

умовах це особливо важливо для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, безробітних, педагогічних працівників, осіб старшого віку та дорослих, які потребують професійної перепідготовки або оновлення базових і цифрових компетентностей. Конструктивним видається поєднання кваліфікаційної підготовки з короткостроковими курсами, індивідуалізованим навчанням, розвитком цифрової грамотності, мовної підготовки та програмами, орієнтованими на працевлаштування. Перспективним є також посилення партнерства центрів освіти дорослих з громадами, роботодавцями, закладами освіти, громадськими організаціями та службами зайнятості, що сприятиме кращому врахуванню локальних потреб і підвищенню доступності освітніх послуг. Отже, для України особливо цінними є такі риси зарубіжного досвіду, як інституційна гнучкість, мережевий принцип організації, поєднання освітньої та кар'єрно-сервісної підтримки, а також орієнтація на практичний результат навчання дорослих.

Висновки. Проведений порівняльно-педагогічний аналіз засвідчив, що центри освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США доцільно розглядати не як уніфікований тип закладу, а як інституційно різноманітну, проте функціонально цілісну мережу провайдерів, діяльність яких спрямована на забезпечення доступного, гнучкого та практикоорієнтованого навчання дорослого населення. Встановлено, що у Великій Британії, передусім в Англії, розвиток центрів освіти дорослих характеризується більшою узгодженістю механізмів фінансування, нормативного регулювання та інспектування, а також поєднанням кваліфікаційної підготовки із соціально-інклюзивними практиками. У США система має більш децентралізований характер, функціонує на основі федерально-штатної моделі управління і вирізняється тіснішою інтеграцією освіти дорослих із політикою зайнятості, професійної підготовки та розвитку робочої сили. Спільними для обох країн є орієнтація на навчання впродовж життя, розвиток базових і професійних компетентностей, врахування потреб місцевих спільнот та різних цільових груп дорослого населення.

Отримані результати дають підстави виокремити продуктивні ідеї, значущі для розвитку освіти дорослих в Україні: розбудову мережі різнотипних центрів освіти дорослих на місцевому рівні; поєднання освітньої, консультативної, соціальної та кар'єрної підтримки дорослих; розширення партнерства між закладами освіти, громадами, роботодавцями,

громадськими організаціями та службами зайнятості; запровадження гнучких програм, орієнтованих на потреби ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, безробітних, педагогічних працівників, осіб старшого віку та інших категорій дорослого населення. Отже, досвід Вели-

кої Британії та США має важливе теоретичне й практичне значення для осмислення перспектив інституційного розвитку центрів освіти дорослих в Україні як одного з ключових ресурсів модернізації неформальної освіти та підтримки навчання впродовж життя.

ДЖЕРЕЛА

Авшенюк Н. М. Центри освіти дорослих у США і Японії: типологія та особливості функціонування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Т. 4, № 1(7). С. 15–18. DOI: 10.31339/2413-3329-2018-1(7)-15-18.

Аніщенко О. В. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. № 2(24). С. 25–35. DOI: 10.35387/od.2(24).2023.25-35.

Бабушко С. Р. Роль освіти дорослих у розвитку здоров'язбережувальної компетентності дорослих (на прикладі Великої Британії). *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: 10.5281/zenodo.18274419.

Дороніна О. А., Ніколаєнко С. М. Адаптаційні зміни корпоративної культури організації та системи освіти дорослих для повернення ветеранів на цивільний ринок праці. *Економіка і організація управління*. 2026. № 4(60). С. 183–193. DOI: 10.31558/2307-2318.2025.4.17.

Кириченко М. О. Післядипломна освіта як стратегічна складова вищої освіти: відповіді на виклики ринку праці та відновлення людського капіталу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8, № 1. С. 1–5. DOI: 10.37472/v.naes.2026.8103.

Лук'янова, Л., Аніщенко, О., Баніт, О., Радомський, І., & Самко, А. (2022). Хронологія фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2022 рр.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229)

Лук'янова Л. Б. *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020.

Матульчик Ю. Едуард Крістіан Ліндеман: життєтворчість і вплив на розвиток освіти дорослих у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. № 1(27). С. 178–187. DOI: 10.35387/od.1(27).2025.178-187.

Мельниченко О. В., Кисіль А. О. Адаптація освіти дорослих та вищої освіти в Україні до сучасних соціальних та політичних викликів. *Молодий вчений*. 2025. № 3(134). С. 113–119. DOI: 10.32839/2304-5809/2025-3-134-34.

Мірошниченко І. С. Освіта дорослих як стратегічний інструмент для відновлення суспільства в умовах воєнного стану. У: *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (12 грудня 2024 року, м. Біла Церква)*. Ч. 2. 2025. С. 60–63.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.03.2026).

Про прийняття за основу проекту Закону України про освіту дорослих: Постанова Верховної Ради України від 12.01.2023 № 2874-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-20> (дата звернення: 29.03.2026).

Самко А. М. Тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 2(22). С. 118–130. DOI: 10.35387/od.2(22).2022.118-130.

Федчишина А. Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 4(81). С. 98–105. DOI: 10.28925/2412-0774.2024.4.8.

American Association of Community Colleges. *Fast facts*. 2026. URL: <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts/> (date of access: 29.03.2026).

Bahr P. R., Chen Y., Boeck C. A., Clasing-Manquian P., Cummins P. In what institutional contexts do adult community college students prosper? *Community College Review*. 2025. Vol. 53, no. 1. P. 105–133. DOI: 10.1177/00915521241280067.

Broek S., Kuijpers M. A. C. T., Semeijn J. H., van der Linden J. Conditions for successful adult learning systems at local level: Creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2024. Vol. 43, no. 2–3. P. 200–223. DOI: 10.1080/02601370.2024.2338366.

Council of the European Union. *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. 2022. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) (дата звернення: 29.03.2026).

Council of the European Union. *Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts* (2022/C 243/03). 2022. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03)) (дата звернення: 29.03.2026).

Department for Education. *Adult skills fund: funding and performance management rules 2025 to 2026*. 2026. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-funding-rules/adult-skills-fund-funding-rules-2025-to-2026> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Adult skills fund: funding framework part 1 — guidance on the underlying policy*. 2024. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-guidance-for-providers/adult-skills-fund-funding-framework-part-1-guidance-on-the-underlying-policy> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Free courses for jobs: provider list*. 2025. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/find-a-free-level-3-qualification> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Skills for jobs: lifelong learning for opportunity and growth*. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth> (date of access: 29.03.2026).

Grotlüschen A., Belzer A., Ertner M., Yasukawa K. The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*. 2024. Vol. 70, no. 2. P. 205–221. DOI: 10.1007/s11159-024-10066-w.

Holford J., Michie J. 'A permanent national necessity' — a manifesto for lifelong learning. *International Review of Applied Economics*. 2024. Vol. 38, no. 4. P. 386–394. DOI: 10.1080/02692171.2024.2367889.

Lewis L. Interpreting the mental health and wellbeing agenda in adult community learning. *Research Papers in Education*. 2023. Vol. 38, no. 5. P. 804–827. DOI: 10.1080/02671522.2023.2222389.

OECD. *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/27452f29-en.

Ofsted. *Inspection information for further education and skills providers*. 2025. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/further-education-and-skills-inspection-toolkit-operating-guide-and-information/inspection-information-for-further-education-and-skills-providers-for-use-from-november-2025> (date of access: 29.03.2026).

Samoilova A. Adult education in the conceptual accentuations. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2025. Vol. 2, no. 2. P. 183–190. DOI: 10.54891/2786-7013/2025-2-21.

Skills and Post-16 Education Act 2022. 2022. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21/contents/enacted> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Adult education and literacy*. 2025. URL: <https://www.ed.gov/adult-education-and-services/adult-education-and-literacy-homepage> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Adult Education — Basic Grants to States*. 2025. URL: <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/adult-education-basic-grants-states> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Grants | AEFLA*. [б. д.]. URL: <https://aefta.ed.gov/grants> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Labor. *American Job Centers*. [б. д.]. URL: <https://www.dol.gov/agencies/eta/american-job-centers> (date of access: 29.03.2026).

UNESCO Institute for Lifelong Learning. *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. DOI: 10.54675/KPEX8783.

United Nations. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. New York, 2015. URL: <https://undocs.org/A/RES/70/1> (дата звернення: 29.03.2026).

Vaculíková J., Kalenda J., Kočvarová I. Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1380865. DOI: 10.3389/educ.2024.1380865.

VanZoest E. R., Harry D. T., Lewis-Sessoms M., Jaeger A. J. The Five Ps of the adult learner journey through the community college: A conceptual framework. *Innovative Higher Education*. 2025. Vol. 50, no. 1. P. 85–105. DOI: 10.1007/s10755-024-09716-6.

Wang C.-W., Sainz A. D., Rose G. L., Alfred M. V. Program directors' perspectives on technology integration in adult education and literacy classrooms. *Adult Literacy Education*. 2024. Vol. 6, no. 2. P. 4–17. DOI: 10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4.

REFERENCES

- Avsheniuk, N. M. (2018). Tsentry osvity doroslykh u SSHa i Yaponii: Typolohiia ta osoblyvosti funktsionuvannia [Adult education centers in the USA and Japan: Typology and peculiarities of functioning]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia "Pedahohika ta psykholohiia"*, 4(1), 15–18. [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1\(7\)-15-18](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1(7)-15-18) [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. V. (2023). Osvita doroslykh i rozvytok hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Adult education and the development of civil society in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(24), 25–35. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.25-35](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35) [in Ukrainian].
- Babushko, S. R. (2026). Rol osvity doroslykh u rozvytku zdoroviazbezhuvalnoi kompetentnosti doroslykh (na prykladi Velykoi Brytanii) [The role of adult education in the development of health-preserving competence of adults (on the example of Great Britain)]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*, (26). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18274419> [in Ukrainian].
- Doronina, O. A., & Nikolaienko, S. M. (2026). Adaptatsiini zminy korporatyvnoi kultury orhanizatsii ta systemy osvity doroslykh dlia povnennia veteraniv na tsyvilnyi rynek pratsi [Adaptive changes in organizational corporate culture and the adult education system for returning veterans to the civilian labor market]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 4(60), 183–193. <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.4.17> [in Ukrainian].
- Kyrychenko, M. O. (2026). Pislidyplomna osvita yak stratehichna skladova vyshchoi osvity: Vidpovid na vyklyky rynku pratsi ta vidnovlennia liudskoho kapitalu [Postgraduate education as a strategic component of higher education: Responses to labor market challenges and human capital recovery]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8103> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B. (2020). *Osvita doroslykh: Suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: Contemporary strategies and practices in Ukraine and abroad]. TOV "Yurka Liubchenka" [in Ukrainian].
- Lukianova, L., Anishchenko, O., Banit, O., Radomskiy, I., & Samko, A. (2022). Khronolohiia faktiv i podii z istorii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (1991–2022 rr.). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229) [in Ukrainian].
- Matulchuk, Yu. (2025). Eduard Kristian Lindeman: Zhyttietvorchist i vplyv na rozvytok osvity doroslykh u SSHa [Eduard Christian Lindeman: Life creativity and influence on the development of adult education in the USA]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(27), 178–187. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.178-187](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.178-187) [in Ukrainian].
- Melnychenko, O. V., & Kysil, A. O. (2025). Adaptatsiia osvity doroslykh ta vyshchoi osvity v Ukraini do suchasnykh sotsialnykh ta politychnykh vyklykiv [Adaptation of adult and higher education in Ukraine to current social and political challenges]. *Molodyi vchenyi*, 3(134), 113–119. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-3-134-34> [in Ukrainian].
- Miroshnychenko, I. S. (2025). Osvita doroslykh yak stratehichni instrument dlia vidnovlennia suspilstva v umovakh voiennoho stanu [Adult education as a strategic tool for social recovery under martial law]. In Yu. Herasymenko, Yu. Hrybovska, & Z. Sharlovykh (Eds.), *Psykholoho-pedahohichni aspekty navchannia doroslykh u systemi neperervnoi osvity: Zbirnyk materialiv X Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii (12 hrudnia 2024 roku, m. Bila Tserkva). Chastyna 2* [Psychological and pedagogical aspects of adult learning in the system of continuing education: Proceedings of the 10th International scientific and practical internet conference (December 12, 2024, Bila Tserkva). Part 2] (pp. 60–63) [in Ukrainian].
- Law of Ukraine on Education, No. 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2023, January 12). *On adoption as a basis of the draft Law of Ukraine on adult education* (Resolution No. 2874-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-20> [in Ukrainian].
- Samko, A. M. (2022). Tendentsii rozvytku andrahohichnoi kompetentnosti pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh [Trends in the development of andragogical competence of pedagogical staff in adult education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(22), 118–130. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.118-130](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.118-130) [in Ukrainian].
- Fedchyshyna, A. (2024). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Anhlii [Peculiarities of the activity of adult education centers in England]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4(81), 98–105. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8> [in Ukrainian].
- American Association of Community Colleges. (2026). *Fast facts*. <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts/> [in English].
- Bahr, P. R., Chen, Y., Boeck, C. A., Clasing-Manquian, P., & Cummins, P. (2025). In what institutional contexts do adult community college students prosper? *Community College Review*, 53(1), 105–133. <https://doi.org/10.1177/00915521241280067> [in English].

Broek, S., Kuijpers, M. A. C. T., Semeijn, J. H., & van der Linden, J. (2024). Conditions for successful adult learning systems at local level: Creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2–3), 200–223. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2338366> [in English].

Council of the European Union. (2022a, June 16). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) [in English].

Council of the European Union. (2022b, June 16). *Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts (2022/C 243/03)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03)) [in English].

Department for Education. (2021). *Skills for jobs: Lifelong learning for opportunity and growth*. <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth> [in English].

Department for Education. (2024). *Adult skills fund: Funding framework part 1 — guidance on the underlying policy*. <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-guidance-for-providers/adult-skills-fund-funding-framework-part-1-guidance-on-the-underlying-policy> [in English].

Department for Education. (2025). *Free courses for jobs: Provider list*. <https://www.gov.uk/government/publications/find-a-free-level-3-qualification> [in English].

Department for Education. (2026). *Adult skills fund: Funding and performance management rules 2025 to 2026*. <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-funding-rules/adult-skills-fund-funding-rules-2025-to-2026> [in English].

Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M., & Yasukawa, K. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70(2), 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w> [in English].

Holford, J., & Michie, J. (2024). ‘A permanent national necessity’ — a manifesto for lifelong learning. *International Review of Applied Economics*, 38(4), 386–394. <https://doi.org/10.1080/02692171.2024.2367889> [in English].

Lewis, L. (2023). Interpreting the mental health and wellbeing agenda in adult community learning. *Research Papers in Education*, 38(5), 804–827. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2222389> [in English].

OECD. (2023). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en> [in English].

Ofsted. (2025). *Inspection information for further education and skills providers*. <https://www.gov.uk/government/publications/further-education-and-skills-inspection-toolkit-operating-guide-and-information/inspection-information-for-further-education-and-skills-providers-for-use-from-november-2025> [in English].

Samoilova, A. (2025). Adult education in the conceptual accentuations. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*, 2(2), 183–190. <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-21> [in English].

Skills and Post-16 Education Act 2022, c. 21 (UK). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21/contents/enacted> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-a). *Adult education and literacy*. <https://www.ed.gov/adult-education-and-services/adult-education-and-literacy-homepage> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-b). *Adult Education — Basic Grants to States*. <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/adult-education-basic-grants-states> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-c). *Grants | AEFLA*. <https://aefta.ed.gov/grants> [in English].

U.S. Department of Labor. (n.d.). *American Job Centers*. <https://www.dol.gov/agencies/eta/american-job-centers> [in English].

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://doi.org/10.54675/KPEX8783> [in English].

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. <https://undocs.org/A/RES/70/1> [in English].

Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1380865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865> [in English].

VanZoest, E. R., Harry, D. T., Lewis-Sessoms, M., & Jaeger, A. J. (2025). The Five Ps of the adult learner journey through the community college: A conceptual framework. *Innovative Higher Education*, 50(1), 85–105. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09716-6> [in English].

Wang, C.-W., Sainz, A. D., Rose, G. L., & Alfred, M. V. (2024). Program directors' perspectives on technology integration in adult education and literacy classrooms. *Adult Literacy Education*, 6(2), 4–17. <https://doi.org/10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4> [in English].

Bratko M.

ADULT EDUCATION CENTRES IN THE SYSTEM OF NON-FORMAL EDUCATION: A COMPARATIVE PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF OF THE UNITED KINGDOM AND THE USA

Abstract. *The article presents a comparative pedagogical analysis of adult education centres in the system of non-formal education in the United Kingdom and the USA. The relevance of the study is determined by the growing role of adult education as a component of lifelong learning, the need to update adults' competences, and the search for effective institutional models for organising this sphere in Ukraine. The purpose of the article is to identify the organisational characteristics, functions, and regulatory foundations of adult education centres in Great Britain and the USA, as well as to determine productive ideas of this experience for the development of adult education in Ukraine. The methodological basis of the study comprises the provisions of comparative pedagogy, lifelong learning theory, andragogical and institutional approaches. The research methods include analysis, synthesis, generalisation, systematisation, the comparative pedagogical method, structural-functional analysis, and the interpretive-analytical method. It is substantiated that adult education centres should be regarded not as a unified type of institution, but as an institutionally diverse yet functionally integral network of providers ensuring accessible, flexible, and practice-oriented learning for adults. It has been found that in the United Kingdom this network is characterised by greater coordination of funding, regulation, and inspection, alongside the combination of qualification-oriented training with socially inclusive practices. In the USA, the system is more decentralised and more closely integrated with employment policy, workforce development, and career support services. The study identifies productive ideas for Ukraine, including the development of a local network of diverse adult education providers, stronger intersectoral partnership, and the combination of educational, social, consultative, and career support for different groups of adult learners.*

Keywords: *adult education; adult education centres; non-formal education; lifelong learning; the United Kingdom; the USA; comparative pedagogical analysis; institutional forms of adult education.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 14.02.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 28.02.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026