

Цитування:

Тимчук, Л. І. (2026). Центри освіти дорослих як модель ревіталізації соціокультурної інфраструктури територіальних громад. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 19–39. [https://doi.org/10.35387/od.1\(29\).2026.19-39](https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.19-39)

УДК 374.7:316.334.3:352

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(29\).2026.19-39](https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.19-39)

ЦЕНТРИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК МОДЕЛЬ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Тимчук Людмила Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Tymchuk Liudmyla, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3122-8150>

E-mail: l.tymchuk@chnu.edu.ua

Анотація. В оглядовій статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади в умовах децентралізації, цифровізації, воєнного стану та післявоєнного відновлення України. Доведено, що сучасна модель функціонування значної частини локальних соціокультурних закладів поступово втрачає суспільну ефективність, тоді як їх змістова модернізація відповідно до принципів навчання впродовж життя створює нові можливості для розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, громадянської активності та підвищення життєстійкості громад. На основі аналізу вітчизняних і міжнародних наукових підходів уточнено сутність центрів освіти дорослих як поліфункціональних інституцій, що поєднують освітні, соціальні, адаптаційні, культурні та громадотворчі функції. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти дорослих підтвердив, що локальні соціокультурні інституції історично виконували функції громадського просвітництва, соціальної мобілізації та суспільної консолідації. Обґрунтовано авторську структурно-функціональну модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих, яка охоплює освітньо-діяльнісний, соціально-комунікативний, просторовий і результативний компоненти. Запропонована модель інтегрує андрагогічні принципи, концепції соціального й культурного капіталу, громадоцентричні підходи та сучасні європейські практики освіти дорослих. Доведено, що реалізація такої моделі дозволяє використовувати наявну інфраструктуру як стратегічний ресурс розвитку громади, забезпечуючи її ревіталізацію без створення нової ресурсно витратної мережі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням прикладних механізмів впровадження моделі в різних типах територіальних громад України.

Ключові слова: освіта дорослих; центри освіти дорослих; освітній хаб; територіальна громада; соціокультурна інфраструктура; навчання впродовж життя; ревіталізація громад.

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Тимчук Л. І., 2026

ADULT EDUCATION CENTERS AS A MODEL FOR REVITALIZING THE SOCIO-CULTURAL INFRASTRUCTURE OF TERRITORIAL COMMUNITIES

Abstract. *The review article provides a theoretical and methodological substantiation for transforming traditional socio-cultural infrastructure – libraries, community centers, clubs, and other local institutions–into adult education centers functioning as educational hubs. This transformation is presented as an innovative community development model amidst decentralization, digitalization, martial law, and Ukraine’s post-war recovery. It is demonstrated that the current operational model of many local socio-cultural institutions is gradually losing social efficiency. Conversely, modernizing their content according to lifelong learning principles creates new opportunities for human capital development, social integration, civic engagement, and community resilience. Based on an analysis of national and international scientific approaches, the essence of adult education centers is clarified as multifunctional institutions combining educational, social, adaptive, cultural, and community-building functions. A historical-pedagogical analysis of adult education development confirms that local socio-cultural institutions historically fulfilled roles in public enlightenment, social mobilization, and social consolidation. The author’s structural-functional model for transforming socio-cultural infrastructure into adult education centers is substantiated, encompassing educational-activity, socio-communicative, spatial, and outcome-based components. The proposed model integrates andragogical principles, concepts of social and cultural capital, community-centered approaches, and contemporary European adult education practices. It is proven that implementing this model allows for utilizing existing infrastructure as a strategic resource for community development, ensuring revitalization without creating a resource-intensive new network. Perspectives for further research involve developing applied mechanisms for implementing the model in various types of Ukrainian territorial communities.*

Key words: *adult education; adult education centers; educational hub; territorial community; socio-cultural infrastructure; lifelong learning; community revitalization.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність дослідження зумовлена комплексом взаємопов’язаних соціальних, інституційних та освітніх трансформацій, що відбуваються в Україні на рівні територіальних громад. У сучасних умовах дедалі виразніше виявляється криза традиційної моделі функціонування соціокультурної інфраструктури, яка проявляється у поступовій втраті функціональної ефективності бібліотек, сільських клубів, будинків культури та інших локальних інституцій. Формально зберігаючи статус культурно-освітніх осередків, вони дедалі меншою мірою виконують роль активних центрів розвитку громади, що зумовлено трансформацією інформаційного середовища, зміною культурних практик населення, зростанням нових освітніх і соціальних потреб, а також недостатнім рівнем матеріального, кадрового й організаційного забезпечення. Особливо гостро ця проблема проявляється у сільських територіях, де такі інституції часто залишаються єдиними осередками культурного життя, проте їхній ресурсний потенціал і зміст діяльності нерідко не відповідають сучасним суспільним запитам.

Ситуація суттєво ускладнюється в умовах децентралізації, коли відповідальність за функціонування та розвиток соціокультурної інфраструктури значною мірою передано територіальним громадам. За браку належних фінансових, кадрових і управлінських ресурсів це часто призводить або до формального збереження розгалуженої, але малоефективної мережі закладів, або до поступового функціонального згортання частини з них. За таких умов особливої актуальності набуває питання не стільки механічного утримання наявної інфраструктури, скільки її змістовної модернізації відповідно до сучасних потреб громади, розвитку людського

капіталу та підвищення соціальної стійкості.

Аналітичні дослідження підтверджують наявність цього структурного виклику. Зокрема, М. Крат у межах проєкту «Трансформація бібліотек в сучасні центри розвитку громад» переконливо доводить, що збереження традиційної моделі функціонування бібліотек без концептуального оновлення не забезпечує їхньої реальної ролі як осередків розвитку громади (Крат, 2017, с. 4). Такий висновок є релевантним і щодо ширшого спектра соціокультурних інституцій, включаючи клубні заклади та будинки культури, які без модернізації поступово втрачають потенціал активних центрів громадського розвитку.

Унаслідок цього значна частина традиційних соціокультурних установ трансформується у формально діючі структури зі зниженим рівнем суспільної затребуваності, обмеженою відвідуваністю та застарілими форматами діяльності. Показово, що ще до повномасштабної війни лише 27 % населення оцінювали можливості для культурного розвитку у своїй громаді як достатні, тоді як у сільській місцевості ці показники були критично нижчими (Сільські клуби, 2019). Це свідчить не лише про ресурсний дефіцит, а про системну проблему доступності освіти, культурного розвитку та соціального включення дорослого населення, особливо в межах малих територіальних громад.

Військова агресія росії проти України істотно загострила зазначені проблеми, спричинивши масштабні руйнування інфраструктури, внутрішнє переміщення населення, посилення соціальної напруги, психологічного навантаження та суттєве зростання потреб у професійній перекваліфікації, соціальній адаптації, громадянській інтеграції й психологічній підтримці дорослого населення. У цих умовах значно посилюється суспільний запит на доступні локальні простори, здатні поєднувати функції безперервного навчання, соціальної підтримки, психологічної стабілізації, розвитку нових компетентностей і зміцнення життєстійкості громади. Таким чином, сучасні кризові обставини не лише виявили структурні слабкості традиційної соціокультурної інфраструктури, а й об'єктивно актуалізували необхідність її системної модернізації відповідно до нових соціальних, освітніх і безпекових реалій.

Паралельно трансформується структура освітніх потреб дорослого населення, яка дедалі більше орієнтується на безперервне навчання, розвиток цифрових компетентностей, громадянську освіту, професійну мобільність, психологічну підтримку та соціальну адаптивність. Традиційні соціокультурні заклади у своєму нинішньому форматі переважно не забезпечують повноцінного задоволення цих потреб, що актуалізує пошук нових інституційних моделей їх функціонування.

У цьому контексті особливої ваги набуває освіта дорослих як гнучка, відкрита та соціально орієнтована система, що виконує не лише освітню, а й адаптаційну, інтеграційну, стабілізаційну та громадотворчу функції. Відтак бібліотеки, будинки культури, клуби та інші локальні соціокультурні осередки доцільно розглядати як потенційну інституційну основу для створення сучасних центрів освіти дорослих (далі ЦОД) – багатофункціональних освітніх хабів, заснованих на принципах навчання впродовж життя, розвитку громади, соціальної інтеграції та підвищення суспільної стійкості. Такий підхід відкриває перспективи не лише змістовної модернізації наявної інфраструктури, а й її перетворення на стратегічний ресурс розвитку територіальних громад у сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс переконливо засвідчує посилення уваги до освіти дорослих як стратегічно важливого напрямку суспільного розвитку в умовах безперервних соціальних трансформацій. У сучасних дослідженнях вона дедалі частіше постає не лише як складова системи безперервного навчання, а як багатофункціональний механізм розвитку людського капіталу, соціальної адаптації, громадянської участі та зміцнення суспільної стійкості. Концептуальні, андрагогічні та інституційні засади розвитку освіти дорослого населення ґрунтовно висвітлено у працях Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Аніщенко, О. Огієнко та інших науковців, які обґрунтовують освіту дорослих як важливий ресурс особистісного, професійного й суспільного розвитку (Аніщенко, 2018; Lukianova & Nychkalo, 2019; Огієнко, 2008).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням центрів освіти дорослих як провідних інституцій неформальної освіти. У науковому доробку О. Аніщенко, С. Прийми, О. Волярської, О. Пастушок центри освіти дорослих розглядаються як перспективна форма інституціоналізації освіти дорослого населення, здатна інтегрувати освітні, культурні, соціальні та громадські функції (Аніщенко, 2018; Прийма, 2016; Волярська, 2019; Волярська & Пастушок, 2016). У фокусі заявленої проблеми цінним є висновок про доцільність використання вже наявної соціокультурної інфраструктури – бібліотек, музеїв, закладів культури, громадських організацій – як бази для розвитку таких центрів, що суттєво розширює потенціал модернізації громади без створення нової ресурсно затратної мережі.

Практичні аспекти функціонування центрів освіти дорослих активно висвітлюються у публікаціях К. Пивоварської, О. Стефанюк, А. Федчишиної та інших дослідників, які переконливо демонструють здатність ЦОД ефективно діяти як осередки професійного розвитку, перекваліфікації, цифрової грамотності, психологічної підтримки, соціальної інтеграції та громадянської активності (Пивоварська & Стефанюк, 2023; Федчишина, 2024). Особливої актуальності такі функції набули в умовах воєнного стану, коли освіта дорослих перетворюється на важливий інструмент соціальної стабілізації, адаптації населення та зміцнення громадянської стійкості.

Важливими концептуальними орієнтирами залишаються міжнародні та європейські підходи, зокрема програмні документи DVV International, у яких освіта дорослих визначається як суспільне благо та спільна відповідальність держави, громади й громадянського сектору (Центри освіти, 2011). Йдеться про утвердження освіти дорослих як органічної складової демократичного поступу, чинника соціальної згуртованості й розвитку громадянської суспільства.

Паралельно у сучасних наукових дослідженнях активно формується концепція освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади. У працях О. Гриценчук, І. Озьмінської, Т. Сенко, а також у міжнародних дослідженнях освітні хаби трактуються як багатофункціональні середовища, що поєднують цифрову освіту, професійну мобільність, громадянську активність, соціальну інтеграцію, локальне партнерство та інституційну модернізацію (Гриценчук, 2020; Озьмінська, 2023; Сенко, 2022). Водночас більшість наявних досліджень зосереджується переважно на окремих аспектах функціонування хабів, не формуючи цілісної педагогічної моделі трансформації локальної соціокультурної мережі у систему освіти дорослих.

Прикладні дослідження М. Крата та О. Бережної, присвячені реформуванню бібліотек, будинків культури й інших локальних інституцій, також переконливо засвідчують поступове переосмислення ролі традиційної соціокультурної інфраструктури у напрямі її багатофункціоналізації (Крат, 2017; Бережна, 2018).

Однак у більшості таких досліджень переважає управлінський, культурологічний або проєктно-практичний підхід, тоді як педагогічний потенціал цих трансформацій як системної моделі освіти дорослих залишається недостатньо концептуалізованим.

Вагомою платформою для теоретичного осмислення, аналітичного узагальнення та практичного вивчення трансформації соціокультурної інфраструктури громад в Україні виступають дослідницькі, аналітичні та освітньо-практичні ініціативи аналітичного центру Cedos, діяльність якого зосереджена на питаннях сталого розвитку громад, соціальної згуртованості, освітньої доступності та ревіталізації локальних просторів. Особливої уваги в українському контексті заслуговує досвід проєкту Community reBuilding, реалізованого Cedos у партнерстві з Ukraine-Moldova American Enterprise Fund (Горчинська, 2024). Проєкт переконливо засвідчив, що бібліотеки здатні трансформуватися з традиційних інформаційних установ в інклюзивні простори соціальної взаємодії, освіти, психологічної підтримки, громадського розвитку та локальної консолідації. Практичні результати цієї ініціативи підтверджують високу ефективність бібліотек як осередків соціального відновлення, розвитку людського потенціалу та зміцнення життєстійкості громад в умовах війни й післякризового відновлення.

Підтвердженням актуальності трансформації соціокультурної інфраструктури у простори освіти дорослих виступають також професійно-практичні ініціативи Cedos, спрямовані на впровадження освітніх програм у громадських і культурних центрах. Зокрема, семінар «Як запроваджувати освіту для дорослих у громадських та культурних центрах» засвідчив зростання суспільного та професійного інтересу до розвитку локальних інституцій як платформ безперервного навчання, соціальної інтеграції та розвитку громад (Cedos, 2024). Це підтверджує формування в Україні системного професійного середовища, орієнтованого на інтеграцію освіти дорослих у ширшу модель соціокультурної ревіталізації територіальних громад.

Таким чином, сучасна наука накопичила вагомий теоретичний і практичний матеріал щодо освіти дорослих, функціонування центрів освіти дорослих, освітніх хабів та модернізації соціокультурної інфраструктури. Водночас проблема цілісного теоретико-методологічного обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної мережі територіальних громад у багатофункціональні центри освіти дорослих як інструменту ревіталізації громади залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на створення відповідної концептуальної моделі, адаптованої до умов децентралізації, воєнних викликів та післявоєнного відновлення України.

Мета, завдання дослідження. Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування трансформації традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у багатофункціональні центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як інноваційної моделі розвитку громади в умовах децентралізації, війни та післявоєнного відновлення України.

Відповідно до поставленої мети передбачено: здійснити комплексний аналіз сучасного стану, ключових викликів і суспільної потреби в модернізації соціокультурної інфраструктури територіальних громад України; узагальнити теоретичні підходи до освіти дорослих, центрів освіти дорослих та освітніх хабів у вітчизняному й міжнародному науковому дискурсі; дослідити історико-педагогічний досвід розвитку освіти дорослих як підґрунтя для сучасного переосмислення локальних соціокультурних інституцій; визначити концептуальні, андрагогічні, соціально-педагогічні та інституційні засади трансформації бібліотек, клубів і будинків культури у

сучасні центри освіти дорослих; розробити концептуальну модель освітнього хабу як багатофункціонального простору розвитку громади; окреслити перспективи впровадження моделі центрів освіти дорослих у систему розвитку територіальних громад України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел – для вивчення сучасного стану проблеми; історико-педагогічний метод – для дослідження еволюції освіти дорослих і ролі локальних просвітницьких інституцій; порівняльно-педагогічний аналіз – для зіставлення вітчизняного та міжнародного досвіду; структурно-функціональний метод – для обґрунтування моделі трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих; прогностичний метод – для визначення перспектив розвитку освітніх хабів; а також міждисциплінарний підхід, який забезпечив інтеграцію андрагогічних, соціально-педагогічних, культурологічних і громадоцентричних концепцій у цілісну дослідницьку модель.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є звернення до міжнародного та вітчизняного історико-педагогічного досвіду, що дозволяє розглядати сучасну трансформацію соціокультурної інфраструктури не як ситуативну реформаторську ініціативу, а як закономірне продовження історично апробованих моделей розвитку освіти дорослих. Як переконливо засвідчують праці Н. Ничкало, Л. Лук'янової, О. Аніщенко та інших дослідників, сучасна концепція безперервного навчання ґрунтується на розумінні освіти як стратегічного ресурсу розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, громадянської активності та суспільної стійкості (Ничкало, 2001; Лук'янова, 2019, 2020; Аніщенко, 2018, 2022). У межах цієї парадигми освіта дорослих постає не лише інструментом професійної підготовки, а комплексним механізмом розвитку особистості, громади й суспільства загалом.

У цьому контексті особливого значення набуває європейська традиція освіти дорослих, витоки якої пов'язують із діяльністю данського мислителя, письменника, політика й протестантського теолога Н. Ф. С. Ґрундтвіґа (1783-1872). Він обґрунтував суспільну необхідність створення народноосвітніх інституцій для широких верств населення та заклав концептуальні засади народної вищої школи як моделі освіти дорослих, орієнтованої на підготовку людини до життя, розвиток громадянської свідомості, моральних орієнтирів, культурної зрілості й суспільної відповідальності (Тимчук, 2005, с. 12). Ґрундтвіґівська концепція «школи для життя» стала однією з фундаментальних основ європейської системи освіти дорослих, започаткувавши історично апробовану модель локальних освітніх інституцій як осередків суспільного розвитку, культурного відродження та громадянської консолідації.

Поширення ідей Ґрундтвіґа з середини XIX століття сприяло активному розвитку народноосвітніх інституцій у багатьох країнах Європи та Америки, орієнтованих на навчання широких верств населення. Народні вищі школи, народні університети, просвітницькі товариства та освітні курси для дорослих поступово утверджувалися як важливі інструменти суспільного розвитку, демократизації, соціальної інтеграції та культурного піднесення. Це дає підстави розглядати освіту дорослих як історично сформовану поліфункціональну систему, органічно пов'язану з розвитком громади та суспільною модернізацією.

Український історико-педагогічний досвід переконливо засвідчує аналогічні тенденції. Праці Л. Березівської, Л. Вовк, І. Воробець, Н. Коляди, Є. Поточни доводять, що впродовж XIX – початку XX століття під впливом європейських просвітницьких

моделей в Україні сформувалася розгалужена мережа інституцій освіти дорослих, яка охоплювала народні школи, недільні та вечірні школи, повторно-додаткові школи, читальні, бібліотеки, народні будинки, культурно-просвітницькі товариства, народні університети, публічні лекції та професійні курси (Березівська, 1999; Вовк, 1994; Воробець, 2001; Коляда, 2004; Поточни, 1999). Ця система забезпечувала не лише освітні потреби населення, а й виконувала функції культурного розвитку, громадянського становлення, соціальної мобілізації та суспільної консолідації.

Значущими для поглибленого обґрунтування досліджуваної проблематики є також результати наших власних історико-педагогічних досліджень розвитку освіти дорослих на Буковині – регіоні, який тривалий час розвивався у складних соціально-політичних, економічних і культурних умовах Австро-Угорської імперії, а нині є невід’ємною складовою України (Тимчук, 2005). Проведене дисертаційне дослідження, засноване на широкій джерельній базі, архівних матеріалах, крайовій періодиці, історико-педагогічній документації та аналізі просвітницьких практик кінця XIX – початку XX століття, дозволило не лише реконструювати еволюцію системи освіти дорослого населення, а й виявити глибинні соціально-педагогічні механізми, актуальні й у сучасних умовах.

Попри часову дистанцію, опрацьовані матеріали мають не лише історико-ретроспективну, а й виразну прикладну цінність, оскільки ілюструють типові виклики, з якими територіальні громади стикаються й сьогодні: соціальну нерівність, обмежений доступ до освіти, культурну маргіналізацію, економічну нестабільність, потребу в громадянській консолідації, професійній адаптації населення та пошуку ефективних локальних механізмів подолання кризових явищ. Історико-педагогічний досвід Буковини переконливо засвідчує, що розвиток локальних просвітницьких осередків – народних читалень, товариств, курсів, народних університетів, професійної освіти – може виступати дієвим механізмом подолання соціальних криз, формування внутрішніх ресурсів розвитку та зміцнення суспільної стійкості громади.

Проведений аналіз показав, що наприкінці XIX – на початку XX століття на Буковині сформувалася цілісна система громадської освіти дорослого населення, яка охоплювала курси для неписьменних, народні читальні, просвітницькі товариства, професійні курси, народні університети та інші форми неформального навчання. Принципово важливо, що ця система функціонувала не лише як механізм передачі знань, а як комплексний ресурс розвитку громади, спрямований на підвищення освітнього рівня населення, розвиток професійних компетентностей, громадянської свідомості, культурного потенціалу та соціальної стійкості. Освітні ініціативи мали переважно громадський, самодіяльний характер і розвивалися «знизу» завдяки активній взаємодії селянства, учительства, духовенства, місцевої інтелігенції та громадських організацій.

Показовою в цьому контексті була діяльність народних читалень, які функціонували не як формальні книгозбірні, а як поліфункціональні осередки освіти, самоосвіти, соціальної мобілізації та громадського розвитку. Їх призначення полягало не лише у поширенні грамотності, а й у пробудженні освітніх потреб населення, підготовці до самоосвіти, підвищенні загальної та професійної культури. У крайовій пресі того часу наголошувалося, що читальня має бути «школою, що має учити, як краще жити в світі, як боротись о хліб насущний» (Як ввести рух, 1913, с. 2). Такий підхід засвідчує, що читальні розглядалися як інституції практичного вдосконалення життєвих стратегій людини, розвитку соціальної компетентності, громадянської зрілості та активної участі в суспільному житті. Водночас провідні діячі буковинського просвітницького руху безпосередньо пов’язували освіту з економічним розвитком,

моральним удосконаленням і соціальною відповідальністю населення.

Окрему наукову цінність становить діяльність народного університету в Чернівцях, організованого за ініціативи С. Смаль-Стоцького на основі цілеспрямованого вивчення європейського досвіду освіти дорослих, насамперед моделі народних вищих шкіл Ґрундтвіга, що передбачала не лише передачу знань, а формування свідомого, активного громадянина через поєднання освіти, культури, громадянської участі та духовного розвитку (Тимчук, 2005, с. 126–132). Народний університет у Чернівцях став українською адаптацією цієї моделі, зорієнтованою на розвиток світогляду, національної свідомості, соціальної активності та громадянської відповідальності дорослого населення. Досвід практичної реалізації цих ідей на початку ХХ століття сьогодні доцільно розглядати як історично підтверджений доказ того, що локальні освітні інституції можуть ефективно функціонувати як багатофункціональні центри освіти дорослих, розвитку громади та суспільної консолідації.

Важливим структурним компонентом цієї історичної моделі стало активне використання мистецьких практик в освітньо-просвітницькій діяльності. Результати історико-педагогічного аналізу переконливо доводять, що залучення музики, театру, літературно-музичних вечорів, масових культурних форм і народних свят не мало допоміжного чи випадкового характеру, а виступало організаційно необхідним елементом роботи з дорослою аудиторією. Саме мистецькі форми створювали емоційно безпечне, привабливе й довірливе освітнє середовище, забезпечували широке залучення населення до культурно-освітнього життя та водночас здійснювали цілеспрямований вплив на духовний розвиток особистості, формування моральних орієнтирів, естетичної культури й національної самосвідомості. Таким чином, мистецтво в системі освіти дорослих виконувало не лише культурну, а й потужну соціально-педагогічну функцію.

Особливе місце в цій системі посідав театральний рух, який сучасники розглядали як один із найбільш дієвих засобів морального, соціального та громадянського впливу на доросле населення. У крайовій пресі наголошувалося: «Театр і уморальнить, і просвітить, і дасть певні життєві орієнтири» (Спостереження з театральної вистави, 1905, с. 3). Таке трактування засвідчує високий рівень усвідомлення театру не лише як форми дозвілля, а як потужного ресурсу морального виховання, формування соціальних цінностей, громадянської свідомості та критичного осмислення суспільних процесів. Театральні вистави органічно інтегрувалися з іншими мистецькими формами – хоровим співом, декламацією, літературно-музичними вечорами, народними святами, обрядами та масовими культурними заходами. У результаті формувалася комплексна культурно-освітня модель, що забезпечувала стійке залучення дорослого населення до процесів самоосвіти, соціальної консолідації та розвитку громади.

Мистецько-освітня діяльність мала також виразний соціально-виховний потенціал. Вона активно використовувалася як інструмент боротьби з алкоголізмом, формування тверезого способу життя, морального вдосконалення та зміцнення нових соціальних норм. Наведені історичні приклади переконливо свідчать, що культурно-освітні практики виконували функцію не лише просвіти, а й соціального оздоровлення громади. Подальшим розвитком цієї інтегративної традиції стала т. зв. «жива газета», яка поєднувала лекційні, театралізовані, дискусійні та інформаційні форми роботи, стимулюючи активну участь населення (Тимчук, 2005, с. 117–118). У сучасному науковому контексті такі форми можуть розглядатися як історичні прототипи фасилітованого громадського діалогу, публічних консультацій і соціального партнерства.

Результати проведеного історико-педагогічного аналізу дають підстави стверджувати, що соціокультурна інфраструктура Буковини на межі XIX–XX століть функціонувала як ефективна система освіти дорослих, соціальної інтеграції, культурного розвитку та громадської консолідації. Історичний досвід регіону доводить, що локальні соціокультурні інституції – народні читальні, просвітницькі товариства, професійні курси, народні університети – успішно виконували функції освітніх, громадських, культурних і соціально-консолідаційних центрів. Це створює наукове підґрунтя для сучасного переосмислення потенціалу бібліотек, клубів, будинків культури та інших локальних інституцій як основи для формування центрів освіти дорослих, громадських освітніх хабів і просторів соціального відновлення територіальних громад.

Сучасна наукова парадигма освіти дорослих інтерпретує як важливий механізм розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції, підвищення адаптивності населення та сталого розвитку громад. У межах концепції навчання впродовж життя (*lifelong learning*) вона дедалі більше виходить за межі формальної освіти, інтегруючись у простір неформального та інформального навчання (Лук'янова, 2019; Ничкало, 2001). За такого підходу освіта дорослих постає стратегічним суспільним ресурсом, що забезпечує особистісний, професійний і громадянський розвиток, соціальну стабільність та суспільну стійкість.

У цьому вимірі особливо важливого значення набувають центри освіти дорослих як провідні інституції неформальної освіти, здатні інтегрувати освітні, соціальні, культурні та громадотворчі функції. Вони дедалі частіше розглядаються як ефективний інституційний механізм розвитку громади, що забезпечує доступність освітніх послуг, підтримку соціальної мобільності, розвиток громадянської активності та зміцнення локальної соціальної стійкості.

Відповідно до п. 4 статті 25 проекту Закону України «Про освіту дорослих» (2022), центр освіти дорослих визначається як юридична особа публічного чи приватного права або структурний підрозділ юридичної особи, основним видом діяльності якого є надання послуг у сфері освіти дорослих. Основною метою діяльності ЦОД визначено забезпечення освітніх потреб дорослого населення сільських, селищних і міських територіальних громад. Такі центри можуть створюватися органами місцевого самоврядування як юридичні особи публічного права або як структурні підрозділи закладів освіти, культури, фізичної культури і спорту, охорони здоров'я комунальної форми власності тощо (Верховна Рада України, 2022). Це нормативно-правове положення створює важливу інституційну основу для розвитку ЦОД як системного елементу сучасної освітньої та соціокультурної політики громади.

Як зазначають науковці (Аніщенко, Лук'янова, & Прийма, 2017; Лук'янова, 2020), система освіти дорослого населення в Україні представлена широким спектром формальних і неформальних інституцій – громадськими організаціями, клубами, професійними курсами, закладами культури, а також центрами освіти дорослих, створеними на базі закладів освіти, бібліотек, музеїв, будинків культури, інших державних і громадських структур. Водночас Л. Лук'янова підкреслює, що попри різноманітність таких форм ця система залишається недостатньо цілісною через розрізненість більшості суб'єктів, їхнє функціонування переважно у форматі тимчасових проєктів і відсутність належної інституційної координації, що ускладнює формування комплексної моделі освіти дорослих (Лук'янова, 2020, с. 147–149). За таких умов розвиток центрів освіти дорослих є одним із найбільш перспективних напрямів системної інституціоналізації освіти дорослого населення в Україні.

В європейському контексті концепція центрів освіти дорослих набуває ще більш широкого суспільного змісту. Так, у програмному документі DVV International «Освіта як суспільна відповідальність» (2011) наголошується, що освіта дорослих є суспільним благом, а її розвиток має підтримуватися державою, громадами та міжнародними партнерами. Багаторічна президентка Німецької асоціації освіти дорослих Р. Зюссмут підкреслювала, що центри освіти дорослих є місцями соціальної інтеграції, які «не розділяють, а об'єднують» (Центри освіти дорослих, 2011, с. 2). Така позиція концептуально посилює розуміння ЦОД не лише як провайдерів освітніх послуг, а як відкритих соціально значущих просторів, покликаних забезпечувати розвиток громадянського суспільства, суспільну згуртованість і демократичну стійкість громад.

Сучасна людиноцентрична парадигма освіти дорослих суттєво розширює функціональне розуміння ЦОД. У цьому вимірі освіта дорослих орієнтована не лише на професійну перепідготовку чи підвищення кваліфікації, а на комплексний розвиток особистості, що охоплює самореалізацію, громадянську участь, соціальну згуртованість, культурну інтеграцію та формування здатності до навчання впродовж життя. Відтак ЦОД постають не просто провайдерами освітніх послуг, а поліфункціональними соціально-освітніми інституціями, покликаними забезпечувати розвиток людського капіталу, соціальну інтеграцію, громадянське зміцнення та підтримку сталого розвитку громади.

Вагому теоретико-методологічну основу розвитку ЦОД в Україні сформовано науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, які ще у 2016 році започаткували системний міждисциплінарний аналіз проблеми створення й розвитку центрів освіти дорослих. У працях О. Аніщенко та С. Прийми ЦОД визначаються як відкриті освітні простори та осередки соціальної інтеграції різних категорій дорослого населення, що враховують культурно-освітні, професійні та особистісні потреби дорослих (Аніщенко, 2018; Прийма, 2016). Дослідники наголошують, що розвиток мережі ЦОД є світовим освітнім трендом, а власне центри належать до найбільш ефективних інституційних форм реалізації концепції безперервної освіти.

О. Аніщенко обґрунтовує центри освіти дорослих як багатофункціональні провайдери неформальної освіти, здатні функціонувати на базі закладів освіти, культури, громадських організацій та структур місцевого самоврядування, забезпечуючи широкий спектр освітніх, культурно-просвітницьких, консультативних і соціально-інтеграційних послуг відповідно до потреб територіальних громад (Аніщенко, 2022, с. 22–27). У такій логіці ЦОД постають не лише освітніми структурами, а важливими осередками розвитку громадянського суспільства, соціальної згуртованості, локальної стійкості.

Важливим для теоретичного осмислення є запропонована дослідницею типологія моделей функціонування ЦОД в Україні, яка охоплює самостійні інституції неформальної освіти, центри на базі громадських організацій, структурні підрозділи закладів освіти, бібліотек, музеїв і закладів культури, соціальні підприємства, університети третього віку та центри активного довголіття (Аніщенко, 2018, с. 26). Така класифікація переконливо засвідчує інституційну гнучкість ЦОД, їхню адаптивність до різних соціальних умов і здатність ефективно інтегруватися в уже наявну соціокультурну інфраструктуру громади. Саме тому особливо значущим постає висновок про доцільність створення сучасних центрів освіти дорослих на базі існуючих бібліотек, музеїв, будинків культури, громадських та інших локальних інституцій. Така модель відкриває реальні можливості не лише для змістовної модернізації традиційної соціокультурної мережі без створення нових ресурсно витратних структур, а й для її

стратегічної трансформації у багатофункціональні осередки розвитку громади.

Практичний вимір функціонування ЦОД у сучасних українських умовах розкрито у працях О. Волярської та О. Пастушок, які акцентують увагу на найбільш ефективних організаційних моделях діяльності таких центрів. Дослідниці обґрунтовують, що однією з найбільш результативних для українських реалій є модель центру освіти дорослих, створеного на базі громадської організації, діяльність якого ґрунтується на андрагогічному підході та орієнтується на широкий спектр освітніх потреб населення. До пріоритетних напрямів діяльності таких центрів вони відносять організаційно-технологічний супровід освіти різних категорій дорослого населення, розроблення освітніх програм, моніторинг освітніх потреб, а також реалізацію соціалізаційних і громадських проєктів (Волярська & Пастушок, 2016, с. 53).

О. Волярська також окреслює ключові завдання центрів освіти дорослих у громаді, серед яких – аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб населення, упровадження інноваційних освітніх технологій, організація соціалізаційних заходів та взаємодія з державними, соціальними й громадськими інституціями (Волярська, 2019, с. 324). Таким чином, ЦОД постають не лише як освітні майданчики, а як комплексні соціально-освітні середовища, здатні поєднувати навчальні, інтеграційні, адаптаційні та громадотворчі функції.

У цьому контексті особливого значення набуває багатофункціональність центрів освіти дорослих, яка забезпечує компенсаторне навчання, професійне вдосконалення, розвиток соціальних, цифрових і мовних компетентностей, адаптацію населення до трансформацій ринку праці, підтримку громадянської активності та зміцнення соціальної згуртованості. Відповідно, сучасні ЦОД реалізують широкий спектр освітніх напрямів – від культурно-мистецької освіти, творчих студій і туристично-краєзнавчої діяльності до професійно орієнтованих програм, що охоплюють мовну підготовку, цифрову грамотність, перекваліфікацію, правову освіту, відповідальне батьківство та соціальну адаптацію вразливих категорій населення. Це підтверджує, що ЦОД дедалі виразніше постають як стратегічний інструмент розвитку людського капіталу, модернізації соціокультурної інфраструктури та зміцнення стійкості територіальних громад.

Українські дослідження практичної діяльності центрів освіти дорослих суттєво конкретизують зазначені теоретичні положення. Зокрема, К. Пивоварська та О. Стефанюк розглядають центри освіти дорослих як багатофункціональний освітній простір, що виходить далеко за межі суто освітньої діяльності (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 181–183). Дослідниці переконливо доводять, що сучасний центр освіти дорослих забезпечує не лише набуття нових знань, компетентностей і професійних навичок, а й виступає важливим осередком формування соціальних зв'язків, підвищення психологічної стійкості населення, інтеграції вразливих соціальних груп, розширення професійної мобільності та загальної соціальної адаптації громадян (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 184–186). У такому підході центр освіти дорослих постає як локальний простір комплексного розвитку громади, здатний ефективно поєднувати освітню, соціальну, психологічну та інтеграційну функції. Авторки також наголошують, що результативність функціонування центрів освіти дорослих безпосередньо залежить від сформованого партнерського середовища, яке передбачає системну взаємодію з органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти, міжнародними донорськими структурами та громадським сектором, а також чітку орієнтацію на актуальні соціально-освітні потреби конкретної громади (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 185–186).

Вагомими є також висновки К. Пивоварської та О. Стефанюк щодо функціонування центрів освіти дорослих в умовах сучасних кризових викликів, зокрема повномасштабної війни, коли такі інституції суттєво розширюють традиційний спектр своєї діяльності, набуваючи функцій реінтеграції внутрішньо переміщених осіб, психологічної підтримки, професійної перекваліфікації, соціальної стабілізації та зміцнення життєстійкості громади (Пивоварська & Стефанюк, 2023, с. 186–187). Практичний досвід Полтави переконливо демонструє, що сучасні центри освіти дорослих здатні ефективно функціонувати як локальні освітні хаби громади, органічно поєднуючи освітній розвиток із ширшими завданнями соціальної підтримки, громадянської консолідації та підвищення територіальної стійкості. Така практика суттєво посилює наукове обґрунтування концепції трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у багатофункціональні центри освіти дорослих.

Подальше розширення теоретичного аналізу забезпечує звернення до європейського досвіду діяльності центрів освіти дорослих. Зокрема, у дослідженні А. Федчишиної наголошується, що в європейській практиці центри освіти дорослих виконують стратегічно важливі функції, пов'язані не лише з професійною перепідготовкою дорослого населення, а й із розвитком цифрових компетентностей, забезпеченням інклюзивного навчання, громадянської освіти, сприянням зайнятості та підтримкою психологічного добробуту населення (Федчишина, 2024, с. 115–118). Такий підхід засвідчує, що сучасні центри освіти дорослих у розвинених країнах інтегровані в ширші системи економічного розвитку, університетської освіти, ринку праці та соціальної політики, виконуючи роль важливого інструменту суспільної адаптації та конкурентоспроможності (Федчишина, 2024, с. 119–121).

Англійська модель переконливо демонструє, що центри освіти дорослих можуть виступати не периферійними освітніми структурами, а стратегічними інституціями розвитку людського капіталу, здатними забезпечувати ефективну відповідь на виклики цифровізації, економічної мобільності, соціальної інклюзії та змін на ринку праці. Це суттєво підсилює аргументацію щодо доцільності впровадження аналогічних моделей у сучасних українських громадах.

Отже, сучасні наукові дослідження та практичний досвід дозволяють розглядати центри освіти дорослих як поліфункціональні інституції неформальної освіти, що забезпечують безперервний особистісний, професійний, соціальний і громадянський розвиток дорослого населення через освітні, культурні, адаптаційні та інтеграційні практики. Їхня діяльність сприяє розвитку людського капіталу, соціальній інтеграції, підвищенню конкурентоспроможності населення, зміцненню громадянського суспільства та сталому розвитку територіальних громад. У такому вимірі модель центрів освіти дорослих постає не лише ефективною формою організації неформальної освіти, а концептуально й практично обґрунтованою основою модернізації традиційної соціокультурної інфраструктури України – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – відповідно до сучасних суспільних потреб і стратегічних завдань розвитку громад.

Подібна логіка закономірно актуалізує звернення до концепції освітнього хабу як сучасної моделі трансформації, здатної інтегрувати потенціал наявної локальної інфраструктури з новими освітніми, соціальними, цифровими та громадотворчими функціями.

Наукові джерела засвідчують, що освітній хаб дедалі частіше розглядається як інноваційна модель розвитку громади, яка поєднує цифровізацію освітнього середовища з модернізацією локальної соціокультурної інфраструктури. Зокрема, О. Гриценчук, аналізуючи міжнародний досвід Нідерландів, Бельгії та України, визначає

цифрові освітні хаби як важливу складову інформаційно-цифрового навчального середовища, що забезпечує громадянську освіту, розвиток цифрових компетентностей, доступ до відкритих ресурсів, медіаграмотність і безперервне навчання (Гриценчук, 2020, с. 341–345). У такому підході хаб постає інтегрованою платформою, яка поєднує цифрові технології, освітні ресурси, консультативні сервіси та механізми громадянської участі.

В українських реаліях І. Озьмінська розглядає освітній хаб як інноваційний центр навчання в умовах воєнного стану, здатний забезпечувати неперервність освіти, професійну перекваліфікацію, підтримку внутрішньо переміщених осіб, розвиток цифрової грамотності, мовну підготовку, психологічну підтримку та соціальну адаптацію населення (Озьмінська, 2023, с. 262–264). Такий підхід засвідчує, що освітні хаби трансформуються у багатофункціональні осередки локальної стійкості, де поєднуються освітні, соціальні, культурні, адаптаційні й волонтерські напрями діяльності (Озьмінська, 2023, с. 265–266). Важливо, що подібні моделі можуть ефективно реалізовуватися на базі бібліотек, громадських просторів та інших наявних ресурсів громади, посилюючи їхню роль як центрів суспільної консолідації та розвитку.

Соціокультурний вимір функціонування хабів ґрунтовно розкриває Т. Сенко, трактуючи їх як простори концентрації ресурсів, навчання, партнерства, комунікації та розвитку соціального капіталу (Сенко, 2022, с. 35–37). У такому контексті освітній хаб постає не периферійним елементом інфраструктури, а активним центром розвитку локальної спільноти, здатним продукувати нові суспільні практики, посилювати громадянський потенціал і сприяти суспільній згуртованості (Сенко, 2022, с. 38–40).

Узагальнюючи викладене, маємо підстави стверджувати, що в сучасному науковому баченні освітній хаб постає не абстрактним інноваційним концептом, а конкретно багаторівневою моделлю трансформації соціокультурної інфраструктури, яка поєднує цифрову освіту, професійний розвиток, соціальну підтримку, психологічну стійкість і громадотворчі функції. Саме тому трансформація бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів виступає стратегічно обґрунтованим напрямом довгострокового розвитку територіальних громад.

Історико-педагогічні дослідження розвитку освіти дорослих свідчать, що локальні громадські інституції історично вже виконували функції центрів просвітництва, соціальної мобілізації, культурного розвитку та громадської консолідації. Це дає підстави розглядати сучасну модернізацію соціокультурної сфери не як ситуативну реформаторську ініціативу, а як закономірне продовження історично апробованих моделей розвитку громади, адаптованих до актуальних суспільних викликів.

Практичний досвід функціонування українських центрів освіти дорослих у кризових умовах засвідчує високий потенціал такої трансформації. Реальні кейси діяльності ЦОД у Сумах, Львові, Миколаєві, Нікополі, Полтаві, Вінниці, Мелітополі, Новояворівській громаді демонструють, що центри освіти дорослих здатні не лише зберігати освітню функцію, а й суттєво розширювати її через інтеграцію психологічної підтримки, розвитку цифрової грамотності, професійної перекваліфікації, підтримки внутрішньо переміщених осіб, волонтерства та формування громадянської стійкості (Аніщенко, 2022). Фактично такі інституції вже функціонують як багатофункціональні освітні хаби громади.

Сучасна українська практика також підтверджує ефективність цієї моделі через успішні кейси модернізації бібліотек та інших локальних просторів у межах проєкту Community reBuilding (Cedos у партнерстві з Ukraine-Moldova American Enterprise Fund), де соціокультурна інфраструктура трансформується у центри спільнототворення,

освіти, підтримки, інтеграції та розвитку громади (Горчинська, 2024). Зокрема, бібліотеки у громадах Чернівецької області, а також у Чорткові, Городку, Овручі, Барській та інших громадах були модернізовані у багатофункціональні простори, що поєднують освітню діяльність, громадянську активність, психологічну підтримку, інклюзивність, культурний розвиток, підтримку ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та інших соціальних груп.

Аналіз розглянутих практик дає підстави стверджувати, що бібліотечна та ширша соціокультурна інфраструктура здатна ефективно трансформуватися у сучасні центри освіти дорослих та освітні хаби. У такому форматі вони виконують не лише традиційні культурно-просвітницькі функції, а й відіграють важливу роль у розвитку місцевих громад, зміцненні їхньої соціальної стійкості, розвитку людського капіталу, підтримці процесів післякризового відновлення. У цьому контексті модернізація традиційних локальних інституцій у багатофункціональні освітньо-громадські центри постає не лише актуальною реформою, а стратегічним напрямом довгострокового розвитку територіальних громад України.

Синтез сучасних наукових підходів, історичного досвіду й міжнародних практик дозволяє обґрунтувати авторську модель трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів як цілісну системну конструкцію (табл. 1).

Таблиця 1

Структура авторської моделі трансформації соціокультурної інфраструктури територіальних громад у центри освіти дорослих

Компоненти моделі	Зміст, функції	Очікувані результати
Освітньо-діяльнісний	Організація програм безперервного навчання, професійної перекваліфікації, розвитку цифрових компетентностей, громадянської освіти.	Підвищення рівня знань і навичок дорослого населення; розвиток людського капіталу.
Соціально-комунікативний	Інтеграція різних груп населення, соціальна підтримка, психологічна стабілізація, розвиток громадянської активності.	Зміцнення соціальної згуртованості; підвищення життєстійкості громади.
Просторовий	Використання бібліотек, клубів, будинків культури як освітніх хабів; створення доступних локальних просторів для навчання й взаємодії.	Ревіталізація наявної інфраструктури без потреби у створенні нової мережі; підвищення доступності освіти.
Результативний	Оцінка ефективності діяльності ЦОД, моніторинг результатів (у сферах освіти, соціальної інтеграції, культури).	Зростання громадянської участі, професійної мобільності, соціальної інтеграції; стратегічний розвиток громади.

Складено автором особисто.

У таблиці 1 увиразнено чотири компоненти авторської моделі, а також логіку її побудови: від освітньої діяльності та соціальної інтеграції – до просторової організації і вимірюваних результатів. Вважаємо за доцільне наголосити, що в основу моделі покладено ідеї про перехід від традиційного статичного закладу до динамічного

освітньо-комунікативного середовища, здатного гнучко реагувати на змінні суспільні потреби, соціальні виклики, стратегічні перспективи розвитку громади. Концептуальна цілісність запропонованої моделі забезпечується міждисциплінарним синтезом андрагогічних, соціально-педагогічних, громадоцентричних, культурологічних та інституційних підходів, що дозволяє розглядати модернізацію локальної інфраструктури не як суто організаційне оновлення, а як комплексну соціально-освітню трансформацію, спрямовану на розвиток людського, соціального й культурного капіталу громади.

Методологічно визначальними для запропонованої моделі є класичні положення андрагогіки, сформульовані М. Ноулзом, який обґрунтував специфіку навчання дорослих через принципи самоспрямованості, практичної орієнтації, актуальності освітніх потреб і безпосереднього зв'язку навчання з реальними життєвими завданнями (Knowles, 1980, pp. 43–57). У поєднанні з ідеями Е. Ліндемана, який розглядав освіту дорослих не лише як інструмент індивідуального розвитку, а як механізм демократизації суспільства, громадянської активізації та розвитку місцевих спільнот (Lindeman, 1926, p. 38), формується освітньо-діяльнісний компонент моделі. У цьому вимірі освітній хаб постає як простір практичного розв'язання реальних життєвих, професійних і соціальних викликів мешканців громади через адаптивні програми, орієнтовані на розвиток цифрової грамотності, професійної мобільності, психологічної підтримки, громадянської освіти, правової просвіти, здоров'язбереження й самоосвіти.

Вагоме значення для інституційної легітимізації запропонованої моделі мають напрацювання О. Аніщенко, яка обґрунтувала типологію центрів освіти дорослих і довела можливість їх ефективного функціонування як у межах самостійних освітніх структур, так і на базі бібліотек, музеїв, будинків культури, громадських організацій та інших соціокультурних інституцій (Аніщенко, 2018, с. 23–28). Її концепція підтверджує доцільність використання наявної інфраструктури територіальних громад як ресурсної основи для розвитку освіти дорослого населення, посилюючи аргументацію щодо практичної реалізації запропонованої моделі (Аніщенко, 2018, с. 29–31; Anishchenko, 2022).

Соціально-комунікативний компонент трансформації ґрунтується на ідеях Е. Венгера щодо розвитку «спільнот практик», у межах яких навчання розглядається як процес соціальної участі, партнерської взаємодії та спільного вироблення знань (Wenger, 1998). У такій логіці освітній хаб постає не лише місцем здобуття знань, а відкритим простором суспільної консолідації, міжкультурного діалогу, міжпоколінної взаємодії та розвитку соціальної активності. Відповідно до європейської традиції освіти дорослих, така модель орієнтується на посилення громадянського суспільства, соціальної згуртованості та локальної стійкості через інтеграцію освітніх, соціальних і комунікативних функцій.

Просторовий компонент моделі науково корелює з концепцією «*third place*» (*третього місця*) американського соціолога Р. Ольденбурга, згідно з якою бібліотеки, клуби й громадські центри можуть функціонувати як відкриті простори соціальної взаємодії, неформальної комунікації та суспільного розвитку поза межами дому й роботи (Oldenburg, 1989). У поєднанні з концепцією «communities of practice» (спільноти практики) це дозволяє розглядати модернізовану соціокультурну інфраструктуру як багатофункціональне освітньо-комунікативне середовище, де фізичний і цифровий простір набуває стратегічного соціально-педагогічного значення, стимулюючи творчість, довіру, партнерство та розвиток локальних практик.

Кінцевий результат трансформації визначається через результативний компонент моделі, який доцільно обґрунтовувати теорією соціального капіталу Р. Патнема та концепцією культурного капіталу П. Бурдьє (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). У цьому

контексті освітні хаби постають не лише механізмами розвитку людського капіталу, а й інструментами зміцнення горизонтальних зв'язків, довіри, громадянської активності, культурного потенціалу та загальної конкурентоспроможності територіальної громади. Відповідно, модернізація соціокультурної інфраструктури спрямовується на формування стійкого освітнього середовища, здатного забезпечувати довгострокову життєстійкість громади.

Практична реалізація такої моделі передбачає виконання низки ключових функцій центрів освіти дорослих у громаді. В освітньо-розвивальній сфері йдеться про розвиток цифрової, фінансової та громадянської грамотності, професійну перекваліфікацію, мовну підготовку. Соціально-адаптивний напрям охоплює підтримку психологічної стійкості населення, інтеграцію внутрішньо переміщених осіб, сприяння зайнятості та конкурентоспроможності. Інтеграційний вимір передбачає стимулювання міжпоколінної взаємодії, міжкультурного діалогу та локальної стабільності. Діагностико-методична функція полягає у виявленні реальних освітніх потреб населення, інформаційній підтримці самоосвіти та побудові індивідуальних траєкторій розвитку.

Таким чином, авторська модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів має системний, концептуально цілісний характер. Інтеграція класичних андрагогічних положень, сучасних українських концепцій інституціоналізації ЦОД, європейських моделей соціально інтегрованої освіти дорослих, просторових концепцій розвитку громади, теорій соціального й культурного капіталу та історичних традицій народної освіти забезпечує високий рівень наукової аргументованості запропонованої моделі. Це дозволяє розглядати її як перспективну концептуальну основу модернізації соціокультурної інфраструктури України в умовах децентралізації, війни та післявоєнного відновлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що трансформація традиційної соціокультурної інфраструктури територіальних громад – бібліотек, будинків культури, клубів та інших локальних інституцій – у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів є концептуально й стратегічно обґрунтованою відповіддю на виклики децентралізації, цифровізації, соціально-економічних змін, воєнного стану та післявоєнного відновлення України. Аналіз сучасного стану соціокультурної сфери показав зниження ефективності традиційної моделі функціонування локальних культурно-освітніх закладів, тоді як їх модернізація відповідно до принципів навчання впродовж життя створює реальні можливості для розвитку людського капіталу, соціальної інтеграції та зміцнення життєстійкості громад.

Узагальнення вітчизняних і міжнародних підходів до розвитку освіти дорослих, центрів освіти дорослих та освітніх хабів дало підстави визначити сучасні ЦОД як поліфункціональні інституції, що поєднують освітні, соціальні, адаптаційні, культурні та громадотворчі функції. Їх діяльність охоплює не лише професійне навчання чи перекваліфікацію, а й розвиток громадянської активності, соціальної згуртованості, цифрової грамотності, психологічної підтримки та локального розвитку.

Історико-педагогічний аналіз довів, що локальні соціокультурні інституції традиційно виконували функції громадського просвітництва, соціальної мобілізації, культурного розвитку та суспільної консолідації. Це підтверджує, що сучасна трансформація бібліотек, клубів і будинків культури у багатофункціональні центри освіти дорослих спирається на історично апробовані моделі громадського розвитку.

На основі структурно-функціонального аналізу обґрунтовано авторську модель трансформації соціокультурної інфраструктури у центри освіти дорослих у форматі освітніх хабів, яка охоплює освітньо-діяльнісний, соціально-комунікативний,

просторовий і результативний компоненти. Модель інтегрує андрагогічні принципи, соціально-педагогічні механізми, громадоцентричні підходи, концепції соціального й культурного капіталу та сучасні європейські практики. Практична реалізація запропонованої моделі забезпечує модернізацію наявної соціокультурної мережі без створення нової інфраструктури, перетворюючи її на багатофункціональний простір безперервної освіти, професійного розвитку, соціальної адаптації, підтримки вразливих груп, громадянської активізації та соціальної стабілізації.

Стратегічним пріоритетом державної, регіональної та місцевої політики має стати не формальне збереження застарілих інституцій, а їх змістова модернізація відповідно до сучасної концепції освіти дорослих, у якій соціокультурна інфраструктура розглядається як ключовий ресурс розвитку громади, суспільної стійкості та післявоєнного відновлення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням: механізмів упровадження авторської моделі трансформації соціокультурної інфраструктури в територіальних громадах з урахуванням їхньої регіональної специфіки, ресурсного потенціалу, демографічних особливостей; діагностичного інструментарію для оцінювання освітніх потреб дорослого населення, ефективності освітніх хабів та їхнього впливу на розвиток людського й соціального капіталу; нормативно-правового забезпечення ЦОД, міжсекторального партнерства, фінансової стійкості, цифровізації та розвитку змішаних форматів навчання. Перспективним напрямом є також апробація структурно-функціональної моделі в практиці територіальних громад і дослідження потенціалу освітніх хабів у соціальному відновленні, підтримці вразливих груп населення й післякризовому розвитку громад.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2018). Моделі центрів освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(14), 22–36. <https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/21>
- Аніщенко, О.В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 18–34. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)
- Аніщенко, О., Лук'янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*, 11–12, 3–7. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/>
- Бережна, К.С. (2018). *Публічні бібліотеки України: вектори модернізації в інформаційному суспільстві* (Дисертація кандидата наук із соціальних комунікацій). Харківська державна академія культури. Інституційний репозитарій ХДАК. <http://lib-hdak.in.ua/vydannya/dysertatsiyi/item/berezhna-k-s>
- Березівська, Л.Д. (1999). *Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)*. Київ: Молодь.
- Бібліохаб як сучасний бібліотечний простір. (2021). Запорізька обласна універсальна наукова бібліотека. <https://zounb.zp.ua/resource/zaporizkyy-kray/zaporizhzhya-bibliotechne/fahova-osvita/bibliohab-yak-suchasnij-bibliotechnijprostir>
- Буковинські товариства рускі. (1893). *Буковина (Чернівці)*, 8, 3.
- Верховна Рада України. (2022, 22 лютого). Закон України «Про освіту дорослих» (Проект). <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182>
- Вовк, Л.П. (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ: Український педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.
- Волярська, О. & Пастушок, О. (2016). Особливості розвитку освіти дорослих у європейських країнах. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7(3), 51–54. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2016.74342>

- Волярська, О. (2019). Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні. *Професійна і неперервна освіта: польсько-український науковий щорічник*, 4, 324. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729425>
- Воробець, І.В. (2001). *Освіта дорослих у Галичині (1891–1939 рр.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук).
- Горчинська, В. (2024, 4 листопада). Бібліотеки України як центри спільнототворення: Досвід проекту Community reBuilding. *Публічна бібліотека територіальної громади. Блог Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого*. <https://oth.nlu.org.ua/?p=10397>
- Гриценчук, О.О. (2020). Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 79(5), 341–360. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048>
- Коляда, Н.М. (2004). *Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київ.
- Крат, М. (2017). *Реформування системи публічних бібліотек України: досвід Великої Британії та пілотні проекти об'єднаних територіальних громад*. Київ: Благодійний фонд «Бібліотечна країна».
- Лук'янова, Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 10–20. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20)
- Лук'янова, Л. (2020). *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/>
- Ничкало, Н.Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–22.
- Огієнко, О.І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S.
- Озьмінська, І.Д. (2023). Освітній хаб як інноваційний центр навчання в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 62(2), 261–267.
- Пивоварська, К., & Стефанюк, О. (2023). Центр освіти дорослих як середовище особистісного й професійного розвитку (за результатами роботи центру освіти дорослих м. Полтава у 2021 році). *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 181–187. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292668>
- Поточни, Є. (1999). *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867–1918 рр.)* (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Київ.
- Прийма, С.М. (2016). Центри освіти дорослих у контексті переосмислення місії університету. *Педагогіка та психологія*, 52, 173–186. http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/768/1/znpkhnpu_ped_2016_52_21.pdf
- Сенко, Т. (2022). Хаби як інноваційна складова соціокультурного простору. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 35–41. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1093609>
- Сільські клуби мають стати новими культурними осередками громад. (2019, 19 грудня). <https://silahromad.com.ua/2019/12/19/silski-klubi-mayut-stati-novimi-kulturnimi-oseredkami-gromad/>
- Спостереження з театральної вистави на селі. (1905). *Буковина*, 17.
- Тимчук, Л.І. (2005). *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Івано-Франківськ.
- Федчишина, А. (2024). Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4(81), 98–105. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8>
- Центри освіти дорослих. Освіта як суспільна відповідальність* (2011). (Пер. з нім.). Берлін: Deutscher Volkshochschul-Verband. http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf

- Шаманська, О., & Бурлака, Н. (2021). Особливості функціонування освіти дорослих в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 68, 106–111. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-106-111>
- Як ввести рух і лад в наші просвітні товариства. (1913). *Народний голос (Чернівці)*, 12, 1–2.
- Anishchenko, O. (2022). Bildungszentren in der Ukraine: Initiativen für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft. *Erwachsenenbildung*, 68 (3-4), 123–127. <https://doi.org/10.13109/erbi.2022.68.3-4.123>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Cedos. (2024, 16 травня). Семінар «Як запроваджувати освіту для дорослих у громадських та культурних центрах». <https://cedos.org.ua/events/yak-zaprovadzhuvaty-osvitu-dlya-doroslyh-u-gromadskyh-ta-kulturnyh-czentrah/>
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett Publishing Company. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/5381048/True_Office_Learning_February2019/PDF/a_The_Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf
- Lindeman, E.C. (1926). Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education*, 4, 38.
- Lukianova, L., & Nychkalo, N. (2019). Continuing education as a global trend and modern Ukrainian reality. *Education: Modern Discourses*, 2, 108–115. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-13>
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place: Cafes, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. New York: Paragon House. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/01/1_x_ThegreatgoodplaceRayOldenburg2nded.-NewYork-compressed.pdf
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster. <https://communistcaucus.com/wp-content/uploads/2021/12/Bowling-Alone.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2018). Modeli tsentriv osvity doroslykh v Ukraini [Models of adult education centers in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(14), 22–36. <https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/21> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V. (2022). Neformalna osvita doroslykh v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: stan, problemy i perspektyvy rozvytku [Non-formal adult education under the conditions of the Russian-Ukrainian war: Status, problems, and development prospects]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 21(1), 18–34. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34) [in Ukrainian].
- Anishchenko, O., Luk'ianova, L., & Pryima, S. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Non-formal adult education is an educational trend of the XXI century]. *Ridna shkola*, 11-12, 3–7. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/> [in Ukrainian].
- Berezhna, K.S. (2018). *Publichni biblioteki Ukrainy: vektory modernizatsii v informatsiinomu suspilstvi* [Public libraries of Ukraine: Vectors of modernization in the information society] (Candidate's dissertation). Kharkiv: State Academy of Culture. <http://lib-hdak.in.ua/vydannya/dysertatsiyi/item/berezhna-k-s> [in Ukrainian].
- Berezivska, L.D. (1999). *Osvitno-vykhovna diialnist kyivskykh prosvitnytskykh tovarystv (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Educational activities of Kyiv enlightenment societies (second half of the 19th – early 20th century)]. Kyiv, Ukraine: Molod [in Ukrainian].

- Bibliothab yak suchasnyi bibliotechnyi prostir [Bibliothab as a modern library space]. (2021). Zaporizhzhia Regional Universal Scientific Library. <https://zounb.zp.ua/resourse/zaporizkyy-kray/zaporizhzhya-bibliotechnne/fahova-osvita/bibliothab-yak-suchasnij-bibliotechnijprostir> [in Ukrainian].
- Bukovynski tovarystva ruski [Bukovynian Ruthenian societies]. (1893). *Bukovyna (Chernivtsi)*, 8, 3 [in Ukrainian].
- Cedos. (2024, May 16). Seminar «Yak zaprovadzhuvaty osvitu dlia doroslykh u hromadskykh ta kulturnykh tsentrakh» [How to implement adult education in community and cultural centers]. <https://cedos.org.ua/events/yak-zaprovadzhuvaty-osvitu-dlya-doroslyh-u-gromadskyh-ta-kulturnyh-czentrakh/> [in Ukrainian].
- Fedchyshyna, A. (2024). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Anhlii [Features of adult education centers' activities in England]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4(81), 98–105. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8> [in Ukrainian].
- Horchynska, V. (2024, November 4). Biblioteki Ukrainy yak tsentry spilnototvorennia: Dosvid proiektu Community reBuilding [Libraries of Ukraine as community-building centers: The experience of the Community reBuilding project]. *Publichna biblioteka terytorialnoi hromady. Blog Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho*. <https://oth.nlu.org.ua/?p=10397> [in Ukrainian].
- Hrytsenchuk, O.O. (2020). Tsyfrovi osvitni khaby dlia pidtrymky hromadianskoi osvity yak skladova informatsiino-tsyfrovoho navchalnoho seredovyscha: dosvid Niderlandiv, Belhii ta Ukrainy [Digital educational hubs supporting civic education as part of the informational-digital learning environment: Experience of the Netherlands, Belgium, and Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 79(5), 341–360. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048> [in Ukrainian].
- Koliada, N.M. (2004). *Rozvytok nedilnykh shkil v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Development of Sunday schools in Ukraine (second half of the 19th – early 20th century)] (Candidate's dissertation). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
- Krat, M. (2017). *Reformuvannia systemy publichnykh bibliotek Ukrainy: dosvid Velykoi Brytanii ta pilotni proiekty obiednanykh terytorialnykh hromad* [Reforming the public library system of Ukraine: UK experience and pilot projects of united territorial communities]. Kyiv, Ukraine: Bibliotechna Kraina Foundation [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2019). Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tekhnolohichnoho suspilstva [Lifelong education in the information-technological society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(15), 10–20. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20) [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: Modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv, Ukraine: Yurko Liubchenko LLC. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/> [in Ukrainian].
- Nychkalo, N.H. (2001). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1, 9–22 [in Ukrainian].
- Ohienko, O.I. (2008). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh* [Trends in adult education development in Scandinavian countries]. Sumy, Ukraine: Ellada-S [in Ukrainian].
- Ozminska, I.D. (2023). Osvitnii khab yak innovatsiinyi tsentr navchannia v umovakh voiennoho stanu [Educational hub as an innovative learning center under martial law]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 62(2), 261–267 [in Ukrainian].
- Potochny, Ye. (1999). *Rozvytok osvity doroslykh v Halychyni (1867–1918 rr.)* [Development of adult education in Galicia (1867–1918)] (Extended abstract of doctoral dissertation). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
- Pryima, S.M. (2016). Tsentry osvity doroslykh u konteksti pereosmyslennia misii universytetu [Adult education centers in the context of rethinking the university mission]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 52, 173–186. http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/768/1/znpkhnpu_ped_2016_52_21.pdf [in Ukrainian].
- Pyvovarska, K., & Stefaniuk, O. (2023). Tsentr osvity doroslykh yak seredovysche osobystisnoho y profesiinoho rozvytku (za rezultatamy roboty tsentru osvity doroslykh m. Poltava u 2021 rotsi) [Adult education center as an environment for personal and professional development (based on the results of the Poltava adult education center in 2021)]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 32, 181–187. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292668> [in Ukrainian].
- Senko, T. (2022). Khaby yak innovatsiina skladova sotsiokulturnoho prostoru [Hubs as an innovative component of socio-cultural space]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, 4, 35–41. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1093609> [in Ukrainian].

- Shamanska, O., & Burlaka, N. (2021). Osoblyvosti funktsionuvannia osvity doroslykh v Ukraini [Features of adult education functioning in Ukraine]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*, 68, 106–111. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-106-111> [in Ukrainian].
- Silski kluby maiut staty novymi kulturnymi oseredkami hromad [Rural clubs should become new cultural centers of communities]. (2019, December 19). <https://silahromad.com.ua/2019/12/19/silski-klubi-mayut-stati-novimi-kulturnimi-oseredkami-gromad/> [in Ukrainian].
- Sposterezhennia z teatralnoi vystavy na seli [Observations from a rural theatrical performance]. (1905). *Bukovyna*, 17 [in Ukrainian].
- Tsentry osvity doroslykh. Osvita yak suspilna vidpovidalnist [Adult education centers. Education as social responsibility]. (2011). (Trans. from German). Berlin, Germany: Deutscher Volkshochschul-Verband. http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf [in Ukrainian].
- Tymchuk, L.I. (2005). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady ukrainskoi osvity doroslykh na Bukovyni (1869-1940 rr.)* [Organizational and pedagogical foundations of Ukrainian adult education in Bukovyna (1869–1940)] (Candidate's dissertation). Ivano-Frankivsk, Ukraine [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2022, 22 liutoho). Zakon Ukrainy «Pro osvitu doroslykh» [Law of Ukraine «On Adult Education»] (Proiekt). <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182> [in Ukrainian].
- Voliarska, O. (2019). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Ukraini [Features of adult education centers' activities in Ukraine]. *Profesiina i neperervna osvita: polsko-ukrainskyi naukovyi shchorichnyk*, 4, 324. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729425> [in Ukrainian].
- Voliarska, O., & Pastushok, O. (2016). Osoblyvosti rozvytku osvity doroslykh u yevropeyskykh krainakh [Features of adult education development in European countries]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7(3), 51–54. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2016.74342> [in Ukrainian].
- Vorobets, I.V. (2001). *Osvita doroslykh u Halychyni (1891–1939 rr.)* [Adult education in Galicia (1891–1939)] (Candidate's dissertation) [in Ukrainian].
- Vovk, L.P. (1994). *Istoriia osvity doroslykh v Ukraini: Narysy* [History of adult education in Ukraine: Essays]. Kyiv, Ukraine: Ukrainian Pedagogical University named after M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Yak vesty rukh i lad v nashi prosvitni tovarystva [How to bring order and movement into our educational societies]. (1913). *Narodnyi holos (Chernivtsi)*, 12, 1–2 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 21.04.2026.

Прорецензовано / Revised: 01.06.2026.

Схвалено до друку / Accepted: 25.06.2026.

Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.