

**Лавриш Юліана Едуардівна**

доктор педагогічних наук,

професор

Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського», Київ, Україна

E-mail: [lavrish.yuliana@iill.kpi.ua](mailto:lavrish.yuliana@iill.kpi.ua)

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

Researcher ID: I-1668-2017

Scopus: 57215578367

### **Методологічні трансформації в педагогічних дослідженнях Канади та США: деколонізаційні підходи та орієнтири для України**

*Статтю присвячено порівняльному аналізу методологічних трансформацій у педагогічних дослідженнях Канади та Сполучених Штатів Америки в умовах поширення деколонізаційних підходів. Розкрито способи переходу наукових спільнот обох країн від євроцентричних моделей до методологій, що визнають епістемічний суверенітет корінних народів і залучають їхні системи знань як рівноправні джерела наукової легітимності. У канадському контексті простежено вплив інституційних стратегій індигенізації, національних етичних протоколів і земельно орієнтованих епістемологій на оновлення дослідницьких практик. Американська модель, заснована на принципах суверенітету корінних націй і методології TribalCrit, демонструє децентралізований шлях трансформації, що акцентує автономію спільнот і їхню участь у визначенні змісту й методів дослідження. Компаративний аналіз виявляє як спільні риси (відмова від екстрактивних практик, утвердження множинності епістемологій і партнерських дослідницьких відносин), так і суттєві відмінності в механізмах координації та інституційного впровадження. Сформульовано орієнтири для України, де деколонізаційні підходи можуть підтримати модернізацію педагогічних досліджень, подолання спадщини централізованих радянських моделей і становлення культурно вкорінених, етично відповідальних дослідницьких практик. Зроблено висновок, що методологічна трансформація є ключовою передумовою створення справедливої, інклюзивної та різноманітної системи освітнього знання і має базуватися на партнерстві, регіональних контекстах і визнанні епістемічної агентності всіх учасників освітнього процесу.*

**Ключові слова:** деколонізація освіти, педагогічні дослідження, методологічні трансформації, епістемічний суверенітет, корінні народи, освітня політика України.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку наукового знання характеризується фундаментальною зміною філософської парадигми, що зумовлює радикальний перегляд методологічних стандартів в освітніх дослідженнях. У науковому дискурсі Канади та Сполучених Штатів Америки (далі – США) дедалі більшого значення набувають деколонізаційні методологічні підходи, які постають як інтелектуальний виклик багаторічному євроцентричному епістемологічному домінуванню. Ці підходи спрямовані на деконструкцію традиційних дослідницьких ієрархій і пропонують нове онтологічне розуміння взаємодії між суб'єктом дослідження, об'єктом пізнання та науковою спільнотою.

Протягом більшої частини ХХ ст. домінантні дослідницькі парадигми в освіті ґрунтувалися на західному позитивізмі, віддавали пріоритет об'єктивності, стандартизації та кількісно вимірюваним результатам як універсальним показникам освітньої ефективності. Хоча такі підходи суттєво вплинули на формування освітньої політики та систем оцінювання, вони дедалі частіше зазнають критики за маргіналізацію корінних систем знання, відтворення колоніальних відносин влади та підтримку екстрактивних дослідницьких практик.

Ключовим аспектом деколонізаційного методологічного повороту є відмова від позитивістського розгляду корінних спільнот як пасивних об'єктів наукового аналізу. Натомість новітні дослідницькі стратегії базуються на принципах реляційності, визнанні епістемічного суверенітету спільнот і впровадженні національної ідентичності, що узгоджується з концепцією, розробленою М. Kovach (2009 р.). Принцип реляційності дозволяє розглядати знання не як об'єкт для «вилучення», а як живий процес, що існує лише в межах зв'язків, оскільки знання не належить окремому вченому, а народжується у взаємодії між людьми, землею, історією та космосом. Дослідник перестає бути «стороннім експертом» і бере на себе етичне зобов'язання бути відповідальним перед громадою. Це дозволяє трансформувати освітні дослідження з інструменту зовнішнього спостереження на простір етичної наукової взаємодії та цілісного конструювання знань.

Попри спільний колоніальний контекст, методологічна рефлексія та інституційна відповідь наукових спільнот обох держав на виклики деколонізації суттєво різняться. Різниця в архітектурі наукового середовища, способах координації дослідницьких програм і механізмах операціоналізації нових підходів зумовлює специфіку трансформації методології освітніх досліджень у кожній країні.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та порівняльний аналіз трансформацій методології освітніх досліджень у Канаді та США, зосереджених на впровадженні деколонізаційних підходів, відмові від екстрактивних дослідницьких практик і переході до систем, що визнають епістемічний суверенітет корінних народів. Такі трансформації передбачають демонтаж монополії євроцентричних стандартів на визначення істинності знання та легітимності дослідницьких методів. Цей процес полягає у визнанні епістемічного суверенітету корінних спільнот, де традиційні інтелектуальні системи стають не об'єктом вивчення, а повноцінним суб'єктом наукового діалогу (Smith, 2021). Отже, трансформація методології забезпечує перехід від ієрархічного контролю над виробництвом знань до справедливого розподілу когнітивного авторитету між усіма учасниками дослідницького процесу.

Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких завдань:

- систематизувати теоретико-методологічні засади деколонізаційних підходів, визначити їхній вплив на трансформацію епістемологічних принципів сучасної освітньої науки;
- проаналізувати інституційні механізми впровадження деколонізаційних методологій у Канаді та США, включно з університетськими стратегіями та спеціалізованими дослідницькими структурами;
- здійснити порівняльний аналіз канадських і американських підходів до трансформації методології освітніх досліджень, окреслити можливості адаптації релевантних практик до українського контексту.

Об'єктом дослідження є процес трансформації наукового інструментарію в галузі освітніх наук. Предметом дослідження є методологічні принципи, механізми впровадження та порівняльна характеристика деколонізаційних підходів в освітніх дослідженнях Канади та США.

**Огляд літератури.** Сучасний академічний дискурс щодо деколоніальної епістемології відображає фундаментальний зсув у концептуалізації знання, що означає відхід від універсалізму євроцентричного зразка до плюралістичного визнання різноманітних способів пізнання, буття та діяльності (Andreotti, 2015). Ця трансформація не є простим доповненням існуючих структур маргіналізованими поглядами, а постає як радикальна реструктуризація освітніх і дослідницьких парадигм, що історично слугували інструментами колоніального домінування. Центральне місце в цьому русі посідає відродження гуманітарних наук, природничих дисциплін і мов корінних народів як легітимних сфер знання, що пропонують критичні інструменти для подолання сучасних соціальних, технологічних і економічних викликів. Цей огляд синтезує теоретичні засади, методологічні інновації та інституційні суперечності, пов'язані з деколоніальним поворотом у Канаді та США.

Теоретичне обґрунтування деколонізації освіти починається з визнання того, що сучасні системи коріняться в євроцентричних ідеологіях, які історично знецінювали способи пізнання корінних народів. M. Battiste (2013 р.) стверджує, що деколонізована освіта має узгодити сучасне навчання з минулим і теперішнім досвідом колонізованих народів, гарантуючи, що євроцентричні моделі не нав'язуватимуться корінним громадам. У центрі цього процесу стоїть концепція «живлення духу навчання» (Sutherland, Swayze, 2012), підхід, що визнає внутрішній потяг кожної особистості до знань і пов'язує його з культурною ідентичністю та мудрістю предків. У практичному вимірі це зумовлює зміщення акценту зі стандартизованих, кількісно вимірюваних результатів на благополуччя, гармонійний розвиток і внутрішню мотивацію здобувача освіти. Однак реалізація такого підходу потребує подолання когнітивного імперіалізму, нав'язування євроцентричного світогляду як єдиної легітимної форми знання. Наступним етапом стає колективне формування критичної свідомості, спрямованої на розпізнавання та опір колоніальним структурам у сфері освіти. У практичному вимірі це означає, що дослідники та педагоги мають виступати не нейтральними спостерігачами, а активними агентами трансформаційних змін (Persaud et al., 2025). Завершальним концептуальним рівнем є деколоніальне навчання, яке ґрунтується на мультицентричній базі знань, що інтегрує тіло, розум, душу та дух як рівноцінні виміри пізнання. Такий підхід передбачає трансформацію усталених освітніх політик, перегляд навчальних програм і деконструкцію ієрархічних структур, відкриває простір для множинності систем знання та відновлення культурної цілісності освіти (Louie et al., 2024).

У канадському контексті праці Шейли Коут-Мік і Тайми Моеке-Пікерінг (Cote-Meek, Moeke-Pickering, 2020) досліджують складність деколонізації академії. Їхні дослідження підкреслюють роль колонізації в розвитку академічного середовища та демонструють, як інституції продовжують функціонувати як структури колоніальної влади. Деколонізація вищої школи потребує не просто теоретизування, а деструктивних дій, що переводять організації до кардинально інших способів буття та роботи.

У сучасному академічному дискурсі важливо чітко розмежовувати поняття індигенізації, деколонізації, антиколонізації та примирення, оскільки вони мають різний концептуальний фокус і передбачають відмінні інституційні цілі. Індигенізація передбачає включення знань і представників корінних народів в академічний

простір і адаптацію інституцій до їхніх потреб, не обов'язково змінюючи базові владні структури (Iseke-Barnes, 2008). Деколонізація має глибший характер і спрямована на демонтаж колоніальних механізмів влади й епістемічних ієрархій, що веде до системної трансформації та відновлення агентності корінних народів (Smith, 2021). Антиколонізація зосереджується на критичному аналізі глобальних імперських процесів і їхнього впливу на виробництво знань, акцентує структурну природу нерівності (Wilson, 2008). Примирення орієнтоване на подолання історичної несправедливості, усунення бар'єрів для співпраці та створення умов для справедливого освітнього партнерства (McGregor, 2018). Отже, індігенізація означає інтеграцію, деколонізація – структурну трансформацію, антиколонизація – критичний аналіз владних систем, а примирення – етичне відновлення взаємодії.

**Матеріали та методи дослідження.** Дослідження ґрунтується на якісному порівняльному дизайні з використанням аналізу документів і концептуального синтезу. До корпусу джерел включено наукову літературу із проблематики деколонізаційних методологій, національні політичні документи, інституційні стратегії університетів, етичні протоколи досліджень і аналітичні матеріали освітніх організацій Канади та США. Аналітична процедура здійснювалася у три етапи. По-перше, було синтезовано ключові концепти, як-от: індігенізація, деколонізація, реляційність, власність спільноти на знання, з метою формування цілісної теоретичної рамки. По-друге, проведено аналіз механізмів інституційного впровадження в кожній країні з акцентом на координаційні структури, етичні регуляції та методологічні інновації. По-третє, побудовано порівняльну матрицю для виявлення системних збігів і розбіжностей. Одиницею аналізу виступає не освітній зміст або результати навчання, а дослідницький процес, тобто формулювання дослідницьких питань, епістемологічна позиція, способи збору й інтерпретації даних, етичні механізми та практики поширення знань.

**Результати дослідження.** Сучасний розвиток педагогічної науки в Північній Америці характеризується фундаментальним переглядом методологічного інструментарію, де деколонізація постає не лише як зміна змісту навчання, а як радикальна реструктуризація дослідницьких парадигм, що історично слугували інструментами колоніального домінування та екстракції знань. Деколонізаційні підходи пропонують відмову від одного загального способу пізнання і перехід до різних підходів, де методологія допомагає суспільствам самостійно обирати, як вони пізнають світ (Dei, Cacciavillani, 2024). Тобто методологія деколонізації вимагає відкритого доступу до наукових гіпотез, інтерпретації результатів і даних для представників корінних народів, якщо тема дослідження пов'язана саме із проблемами зазначених народів. На відміну від традиційної західної науки, де об'єктивність передбачає дистанціювання дослідника від об'єкта, принцип реляційності (relationality) демонструє, що знання народжується суто в межах стосунків між людьми, знаннями й історією (Karn et al., 2024). Отже, упровадження принципу реляційності означає, що валідність дослідження визначається не лише точністю даних, а й етичним зобов'язанням ученого перед спільнотою.

У цьому контексті особливого значення набуває концепція «Бачення двома очима», уведена в академічний обіг С. Bartlett і колегами (Bartlett et al., 2012), яка навчає використовувати сильні сторони знань корінних народів і західної науки як рівноцінні й взаємодоповнювальні без ієрархічного підпорядкування. Концепція вчить, що різні світогляди водночас доповнюють і обмежують наше розуміння, що потребує відкритості до навчання без ієрархізації знань. Такий когнітивний плюралізм органічно доповнюється земельно орієнтованими епістемологіями (land-based learning), де «земля» перестає бути пасивним фоном і визнається активним суб'єктом виробництва знань, що докорінно змінює методику збору даних, фокусуючись на контекстуальному пізнанні. Цей підхід постає як потужний каталізатор деколонізації, що підносить мову й ідентичність корінних народів, кидаючи виклик євроцентричному погляду на землю як на товар чи ресурс. У цьому сенсі земля розглядається як «перший учитель» (Wildcat et al., 2014).

Практична операціоналізація цих принципів у Канаді суттєво детермінована діяльністю Комісії правди і примирення (TRC), чії «94 Заклики до дії» (Opentext BC, 2021) стимулювали впровадження централізованих університетських мандатів щодо індігенізації. Це привело до легітимізації нових наукових стандартів, зокрема реформи етичних протоколів Триради (Tri-Council) та валідації нарративних методів, як-от сторітелінг і колективні діалоги, як легітимних і високоякісних джерел наукових даних, що раніше вважалися «суб'єктивними».

Провідні дослідницькі університети запровадили протоколи етики корінних досліджень, розширили набори на факультети з вивчення культури корінних народів і створили спеціалізовані центри підтримки досліджень корінних народів (McGregor, 2018). Університет Британської Колумбії вніс вивчення цих підходів в обов'язкові навчальні програми курсів, що готують дослідників освіти відповідно до парадигми «живлення духу навчання», де вчителі та студенти є не суб'єктами вивчення, а активними співдослідниками, які доповнюють та надихають один одного. Канадський центр аналізу досліджень і методології при університеті Калгарі поєднує деколонізаційні методи із традиційними кількісними підходами, створює гібридну

методологічну підготовку досліджень. У сукупності це формує системний, національно координований підхід, що забезпечує відносну узгодженість інституційних практик у межах країни.

На відміну від канадського контексту, де деколонізацію значною мірою стимулювала Комісія із правди та примирення (American Indian Higher Education Consortium. Tribal Colleges and Universities, 2025), американська наукова школа розвинула власний теоретико-методологічний базис для радикальної трансформації освітніх досліджень. У Канаді деколонізаційні зусилля інтегровані через університетські політики та федеральні й провінційні ініціативи, а національні етичні стандарти (Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans, TCPS 2) визначають принципи поважного та спільнотно орієнтованого залучення корінних спільнот у дослідження. Комісія правди та примирення сформулювала 94 «Заклики до дії», багато з яких стосуються освіти, культурної спадщини та прав корінних народів (Government of Canada, 2022).

У США підходи більш децентралізовані й орієнтовані на суверенітет корінних націй і епістемічне самовизначення (Masta, 2022). Ключовим методологічним інструментом стала Племінна критична расова теорія (Tribal Critical Race Theory (далі – TribalCrit)), розроблена В.М.Д. Brayboy (2005 р.), яка переглядає архітектуру наукового пошуку, виходячи з того, що колонізація є ендемічним чинником, що структурно визначає сучасний академічний простір. TribalCrit встановлює нові стандарти валідності даних, де нарративні свідчення, особисті історії та усні традиції визнаються повноцінними та легітимними джерелами теоретизування, а не лише вторинним матеріалом для емпіричного аналізу. Це дозволяє дослідникам вийти за межі універсалістського позитивізму та визнати корінних суб'єктів як повноцінних носіїв інтелектуальної влади (Brayboy, 2005).

На основі принципів TribalCrit S. Grande (2015 р.) у своїй концепції Червоної педагогіки (Red Pedagogy) пропонує практичні педагогічні підходи, які вимагають від дослідника «розмишлення» колоніальних витоків академічних дисциплін. Red Pedagogy перетворює освітнє дослідження на простір епістемічного самовизначення та підсилює методологічний вплив TribalCrit у практичній площині освіти. У поєднанні ці підходи формують методологію, де корінні громади визнаються не лише об'єктами дослідження, а рівноправними творцями знання, а науковий процес стає інструментом епістемічного суверенітету.

У загальнонаціональних дослідницьких університетах США інституційні зміни відбуваються повільніше, ніж у Канаді. На відміну від Канади, США не мають загальнонаціональної стратегії. Американська асоціація освітніх досліджень (AERA) створила спеціальні групи інтересів, але їхня діяльність залежить від окремих установ. У Таблиці 1 представлено стислий порівняльний огляд деколонізаційних підходів у Канаді та США, що демонструє ключові відмінності в інституційній структурі, методології та центральних концепціях.

Аналіз цих моделей виявляє критичні ризики та переваги кожної системи. Централізований підхід Канади дозволяє здійснювати швидкі інституційні реформи та стандартизувати політики індігенізації, але несе ризик «перформативної індігенізації», коли реальні зміни залишаються поверховими й обмежуються формальним дотриманням мандатів. Натомість модель суверенітету США забезпечує корінним громадам «епістемічну автономію» та глибоку культурну специфіку дослідницьких практик, проте створює фрагментований академічний ландшафт, де прогрес у різних інституціях може бути непослідовним і варіюватися залежно від ресурсів і локальних ініціатив. Отже, порівняння підходів Канади та США демонструє баланс між централізованою ефективністю та автономною глибиною культурного й епістемічного залучення, що стає критично важливим для формування методології освітніх досліджень у контексті деколонізації. Проте реальна трансформація педагогічної науки стикається із серйозними бар'єрами, зокрема колоніальністю академічних інституцій, які часто відтворюють «банківські моделі» знання, де учні є лише пасивними споживачами, а вчителі – менеджерами результатів. Узагальнюючи, можна стверджувати, що деколонізаційні методології забезпечують перехід від екстрактивної науки до моделі етичної взаємодії, де перерозподіл епістемічної влади стає запорукою створення інклюзивного та справедливого майбутнього.

Таблиця 1

### Порівняння деколонізаційних підходів до методології досліджень Канади та США

Вимір	Канада	Сполучені Штати
Координація	Централізована (керована федеральним рівнем)	Децентралізована
Інституції	Університетські мандати індігенізації	Вищі навчальні заклади корінних народів (TCUs)
Етика	TCPS 2 (національні етичні стандарти)	Племінні ради з етики (Tribal IRBs)
Методологія	Земельне навчання, сторітелінг	TribalCrit, культурно-специфічні протоколи
Центральна концепція	Примирення, включення корінних знань	Суверенітет, епістемічне самовизначення

Перехід до деколонізаційних методологій є важливим кроком для будь-якої нації, яка прагне модернізувати освіту, водночас поважаючи місцеву культуру. Для трансформації педагогічних досліджень в Україні такі підходи можуть стати ефективним інструментом, що допомагає вийти за межі спадщини русифікації та стандартизованих радянських практик, віддавати пріоритет самостійності учнів і регіональній ідентичності. Ми пропонуємо такі рекомендації для українських дослідників:

- дослідження за участі громади: залучати вчителів, батьків і учнів як співдослідників, щоб питання та методи дослідження відповідали реальним потребам спільноти;
- інтеграція місцевих знань: педагогіка має враховувати регіональні особливості, наприклад, культурні й екологічні знання західних регіонів відрізняються від більш промислово орієнтованих центрів сходу;
- розширення методології: відходити від надмірної орієнтації на стандартизовані тести на користь наративів, історій учнів і показників цілісного розвитку;
- взаємно корисні дослідницькі відносини: створювати дослідження, які приносять практичну користь спільноті, наприклад, через професійний розвиток, а не лише академічні публікації. Це особливо важливо для підтримки освітян в умовах війни;
- концепція «подвійної перспективи»: поєднувати західні стандарти з українською педагогічною мудрістю та досвідом практиків для розроблення стійких і культурно обґрунтованих реформ.

Проте існують кілька застережень, на які треба зважати. Дослідники мають уникати несанкціонованого використання локальних знань без дозволу спільноти або розподілу наслідків, оскільки існує небезпека домінування академічного досвіду над знанням і практикою учасників. Також важливо боротися із цифровим виключенням: збір даних на основі технологій не повинен маргіналізувати громади з обмеженою інфраструктурою. У контексті деколонізації, рефлексивність дослідника є ключовою, адже науковці мають усвідомлювати власні упередження, щоб не нав'язати централізовані «істини» локальним контекстам.

**Висновки.** Деколонізаційні методології досліджень переосмислюють поняття наукової об'єктивності та легітимності знання і трансформують педагогічні дослідження з інструменту зовнішнього спостереження на простір етичної наукової взаємодії. У Канаді цей процес більш системний та інтегрований у державній політиці, тоді як у США він базується на принципах плеємінного суверенітету. Справжня трансформація педагогічної науки потребує не лише включення нових тем, а зміни того, хто і як виробляє знання та які правила визначають його легітимність. Це шлях від когнітивного імперіалізму до демократизації та відновлення агентності всіх учасників освітнього процесу.

Обидві країни демонструють: відмову від споживацьких дослідницьких практик, визнання множинності підходів до знання, орієнтацію на партнерство зі спільнотами. Водночас Канада характеризується централізованою координацією та дискурсом примирення. У США дослідження мають децентралізовану структуру з акцентом на суверенітеті й автономії спільнот. Але, попри структурні відмінності, обидві країни демонструють прагнення до перерозподілу епістемічної влади й утвердження спільнот як співтворців знання. Цей досвід засвідчує, що справжня освітня трансформація неможлива без методологічної трансформації. Дослідження має не лише аналізувати спільноти, а бути з ними в етичних, відповідальних і сталих відносинах.

В умовах масштабних суспільних змін і воєнних викликів принципи деколонізаційних методологій надають Україні важливі орієнтири: дослідження мають служити громадам, визнавати різні способи пізнання, будувати довготривалі партнерства між дослідниками, освітянами, учнями та місцевими спільнотами. Інтеграція цих підходів сприятиме створенню освітньої системи, яка водночас відповідає європейським стандартам і залишається глибоко вкоріненою в українські цінності, регіональні знання та життєвий досвід учнів.

Подальші дослідження в Україні мають зосередитися на пілотуванні цих методологічних варіантів адаптації в різних регіонах, приділяючи особливу увагу тому, як деколонізаційні принципи можуть підтримати відновлення освіти під час війни та післявоєнної реконструкції. Мета полягає не у відтворенні північноамериканських моделей, а у формуванні самобутніх українських підходів, що поєднують глобальні інновації з місцевою мудрістю, стійкістю та прагненням до глибокої освітньої трансформації.

### **Література**

American Indian Higher Education Consortium. Tribal Colleges and Universities. 2025. URL: <https://new.aihec.org/tribal-colleges-universities/> (дата звернення: 09.02.2026).

Andreotti V. de O., Stein S., Ahenakew C., Hunt D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. 2015. Vol. 4. № 1. P. 21–40.

Bartlett C., Marshall M., Marshall A. Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*. 2012. Vol. 2. № 4. P. 331–340. DOI: 10.1007/s13412-012-0086-8

Battiste M. Decolonizing education: Nourishing the learning spirit. Saskatoon : Purich Publishing, 2013. 215 p.  
 Brayboy B. M. J. Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*. 2005. Vol. 37. № 5. P. 425–446. DOI: 10.1007/s11256-005-0018-y

Cote-Meek S., Moeke-Pickering T. Decolonizing and Indigenizing Education in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2020. № 197. P. 111–112.

Dei G., Cacciavillani A. Actualizing decolonization: A case for anticolonizing and Indigenizing the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 2024. Vol. 58. № № 2–3. P. 209–230. DOI: 10.1093/jopedu/qhae036

Government of Canada. Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS 2) – Chapter 9 : Research Involving the First Nations, Inuit and Métis Peoples of Canada. 2022. URL: [https://ethique.gc.ca/eng/tcps2-epc2\\_2022\\_chapter9-chapitre9.html](https://ethique.gc.ca/eng/tcps2-epc2_2022_chapter9-chapitre9.html) (дата звернення: 05.02.2026).

Grande S. Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought. Lanham : Rowman & Littlefield, 2015. 312 p.

Iseke-Barnes J. M. Pedagogies for decolonizing. *Canadian Journal of Native Education*. 2008. Vol. 31. № 1. P. 123–148. <https://doi.org/10.14288/cjne.v31i1.196433>

Karn S., Llewellyn K. R., Clark P. Decolonizing history curricula across Canada: Recommendations for (re) design. *Canadian Journal of Education*. 2024. Vol. 47. № 4. P. 1090–1121. DOI: 10.53967/cje-rce.6583

Kovach M. Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts. Toronto : University of Toronto Press, 2009. 212 p.

Louie D. W., Poitras Pratt Y., Hanson A. J., Ottmann J. Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Canadian Journal of Higher Education*. 2017. Vol. 47. № 3. P. 16–33.

Masta S. Theory-to-Practice: Researching Indigenous Education in the United States. *International Journal of Multicultural Education*. 2022. Vol. 24. № 1. P. 1–15. DOI: 10.18251/ijme.v24i1.1937

McGregor D. From “decolonized” to reconciliation research in Canada: Drawing from Indigenous research paradigms. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*. 2018. Vol. 17. № 3. P. 810–831. DOI: 10.14288/acme.v17i3.1335

Truth and Reconciliation Commission (TRC) resources for newcomers. *Opentext BC*. 2021. URL: <https://opentextbc.ca/indigenousandigitalliteracies/chapter/trc/> (дата звернення: 08.02.2026).

Persaud J. N., Wannamaker K., Stark K., Lambert C., Harrison C., Keller N. Decolonizing education: advancing Indigenous student success through culturally responsive practices in Ontario. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. 2025. Vol. 21. Issue 2. DOI: 10.1177/11771801251340657

Smith L. T. Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. 3rd ed. London : Zed Books, 2021. 384 p.

Sutherland D., Swayze N. Including Indigenous knowledges and pedagogies in science-based environmental education programs. *Canadian Journal of Environmental Education*. 2012. Vol. 17. P. 80–96.

Wildcat M., McDonald M., Irlbacher-Fox S., Coulthard G. Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. 2014. Vol. 3. № 3. P. I–XV.

Wilson S. Research is ceremony: Indigenous research methods. Black Point : Fernwood Publishing, 2008. 155 p.

## Methodological Transformations in Pedagogical Research in Canada and the United States: Decolonization Approaches and Recommendations for Ukraine

**Lavrysh Yuliana**

*Doctor of Sciences (in Pedagogy),*

*Professor*

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine*

*The article examines a comparative analysis of methodological transformations in pedagogical research in Canada and the United States under the growing influence of decolonization approaches. It reveals how scholarly communities in both countries are transitioning from Eurocentric models to methodologies that recognize the epistemic sovereignty of Indigenous peoples and incorporate their knowledge systems as legitimate and equal sources of scientific authority. In the Canadian context, the study traces the impact of institutional strategies of indigenization, national ethical protocols, and land-based epistemologies on the renewal of research practices. The American model, grounded in the principles of tribal sovereignty and the TribalCrit framework, demonstrates a decentralized trajectory of transformation that emphasizes community autonomy and their involvement in determining the content and methods of research.*

*The comparative analysis identifies common features: rejection of extractive practices, affirmation of epistemological plurality, and the development of partnership-based research relations, as well as significant*

*differences in mechanisms of coordination and institutional implementation. The article formulates orientations for Ukraine, where decolonization approaches may support the modernization of pedagogical research, overcoming the legacy of centralized Soviet models, and fostering culturally grounded and ethically responsible research practices. It concludes that methodological transformation is a key precondition for building a just, inclusive, and diverse system of educational knowledge, grounded in partnership, regional contexts, and recognition of the epistemic agency of all participants in the educational process.*

**Keywords:** decolonization of education, pedagogical research, methodological transformations, epistemic sovereignty, Indigenous peoples, educational policy of Ukraine.

## References

- American Indian Higher Education Consortium. (2025). *Tribal Colleges and Universities*. Retrieved from <https://new.aihec.org/tribal-colleges-universities/>
- Andreotti, V. de O., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40.
- Bartlett, C., Marshall, M., & Marshall, A. (2012). Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), 331–340. <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0086-8>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0018-y>
- Cote-Meek, S., & Moeke-Pickering, T. (2020). Decolonizing and Indigenizing Education in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (197), 111–112.
- Dei, G., & Cacciavillani, A. (2024). Actualizing decolonization: A case for anticolonizing and Indigenizing the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 58(2–3), 209–230. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae036>
- Government of Canada. (2022). *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS 2) – Chapter 9: Research Involving the First Nations, Inuit and Métis Peoples of Canada*. Retrieved from [https://ethique.gc.ca/eng/tcps2-eptc2\\_2022\\_chapter9-chapitre9.html](https://ethique.gc.ca/eng/tcps2-eptc2_2022_chapter9-chapitre9.html)
- Grande, S. (2015). *Red pedagogy: Native American social and political thought* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Iseke-Barnes, J. M. (2008). Pedagogies for decolonizing. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 123–148. <https://doi.org/10.14288/cjne.v31i1.196433>
- Karn, S., Llewellyn, K. R., & Clark, P. (2024). Decolonizing history curricula across Canada: Recommendations for (re)design. *Canadian Journal of Education*, 47(4), 1090–1121. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6583>
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Louie, D. W., Poitras Pratt, Y., Hanson, A. J., & Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing principles of decolonizing methodologies in university classrooms. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 16–33.
- Masta, S. (2022). Theory-to-practice: Researching Indigenous education in the United States. *International Journal of Multicultural Education*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.18251/ijme.v24i1.1937>
- McGregor, D. (2018). From “decolonized” to reconciliation research in Canada: Drawing from Indigenous research paradigms. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 810–831. <https://doi.org/10.14288/acme.v17i3.1335>
- Opentext BC. (2021). *Truth and Reconciliation Commission (TRC) resources for newcomers*. Retrieved from <https://opentextbc.ca/indigenousdigitalliteracies/chapter/trc/>
- Persaud, J. N., Wannamaker, K., Stark, K., Lambert, C., Harrison, C., & Keller, N. (2025). Decolonizing education: Advancing Indigenous student success through culturally responsive practices in Ontario. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 21(2). <https://doi.org/10.1177/11771801251340657>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3rd ed.). Zed Books.
- Sutherland, D., & Swayze, N. (2012). Including Indigenous knowledges and pedagogies in science-based environmental education programs. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 80–96.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S., & Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land-based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I–XV.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Received: February 18, 2026

Accepted: March 13, 2026

Published: April 22, 2026