DOI https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10-236-251

УДК 37.014.524(=161.2)(71)(091)

Оксана Совгар
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0002-3101-7409
e-mail: okssov@yahoo.com

СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ

Анотація. *Стаття присвячена комплексному аналізу генези та еволюції української педагогічної діаспори в Канаді, яка протягом понад 130 років виступає фундаментальним стабілізатором національної ідентичності в іншокультурному середовищі. У дослідженні реконструйовано чотири історичні етапи розвитку: від піонерського періоду кінця XIX ст. до сучасної трансформації, спричиненої викликами повномасштабної війни в Україні. Особливу увагу акцентовано на періоді 1897–1919 рр., коли в межах угоди Лор'є-Грінвея українська мова здобула офіційний статус у публічних школах Манітоби, Саскачевану та Альберти. Виявлено причини регресу цих програм під тиском політики нативізму в роки Першої світової війни та проаналізовано подальшу адаптацію громади через розбудову автономної мережі «Рідних шкіл», бурс та приватних інститутів. У роботі досліджено процес інституціалізації української освіти в другій половині XX ст., зокрема роль «третьої хвилі» еміграції у заснуванні Канадського інституту українських студій та Центру української мовної освіти. Детально проаналізовано методичну спадщину М. Лупула та О. Білаш, зокрема інноваційні навчальні серії «Nova», «Тут і там», «Collage», «Budmo», що базуються на комунікативному підході та концепції «залученої науки». Висвітлено роль цифрових трансформацій та освітнього порталу oomRoom.ca у модернізації діаспорного навчання. Окремий вектор дослідження присвячено реаліям після лютого 2022 року: прибуття понад 300 000 переміщених осіб за програмою CUAET зумовило стрімке зростання попиту на українську освіту, але водночас актуалізувало проблему адаптації програм для дітей-носіїв мови. Досліджено феномен педагогічної стійкості та діяльність Світової координаційної виховно-освітньої ради під керівництвом О. Винницької-Юсипович щодо впровадження травмо-інформованої педагогіки. Зроблено висновок про трансформацію ролі діаспорної освіти в Канаді: від осередку збереження*

© Совгар О. 2026

ідентичності – до суб'єкта сучасного освітнього процесу, що забезпечує методичну та інституційну взаємодію з освітньою системою України.
Ключові слова: *українська педагогічна діаспора, освіта в Канаді, національна ідентичність, інституціалізація освіти, травмо-інформована педагогіка, цифрова трансформація навчання, освітня інтеграція.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освітня та педагогічна діяльність української діаспори в Канаді становить одну з найбільш змістовних сторінок в історії світового українства, відображаючи складні процеси збереження національної ідентичності в умовах еміграції. Розвиток українського шкільництва на теренах Канади не був лише питанням лінгвістичної підготовки, а став фундаментом для формування потужної соціокультурної інституції, яка зуміла інтегруватися в канадський державний дискурс, водночас залишаючись інтелектуальним та духовним мостом із батьківщиною. Дослідження цього явища потребує глибокого аналізу історичних етапів – від початкових спроб заснування сільських шкіл у преріях до створення академічних інститутів світового рівня та а даптації до викликів, спричинених сучасною повномасштабною агресією проти України.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає в необхідності осмислення еволюції української педагогічної діаспори в Канаді як динамічної системи, здатної до інституційної трансформації під впливом як зовнішніх криз, так і внутрішніх потреб громади. Історичний досвід засвідчує, що періоди загроз – від обмежень двомовної освіти на початку XX століття до політичних змін, пов'язаних із становищем України у XX–XXI століттях, – не послаблювали діаспору, а, навпаки, стимулювали її до створення нових освітніх структур і моделей діяльності (Божук, 2004, с. 212). Саме це забезпечило поступовий перехід від локальних ініціатив до формування впливових інституцій, які сьогодні виступають не лише носіями культурної пам'яті, але й активними учасниками освітніх процесів як у Канаді, так і в Україні.

Водночас сучасний етап розвитку характеризується якісно новими викликами, пов'язаними з масовим прибуттям українських мігрантів,

цифровізацією освітнього простору та необхідністю впровадження інноваційних, зокрема травмо-інформованих, підходів до навчання. Це актуалізує проблему переосмислення традиційних моделей діаспорної освіти, які часто орієнтувалися на збереження етнокультурної спадщини, але не повною мірою враховують потреби нових поколінь і зміненого соціального контексту.

Таким чином, наукова проблема полягає у визначенні шляхів поєднання історично сформованого досвіду української педагогічної діаспори з сучасними освітніми практиками, що забезпечують її подальшу ефективність як інструменту збереження ідентичності, інтеграції українців у канадське суспільство та підтримки зв'язку з Україною в умовах глобальних трансформацій.

Аналіз основних досліджень і публікацій, присвячених українській педагогічній діаспорі в Канаді, свідчить про наявність значного та різнопланового наукового доробку, який охоплює історичні, методичні та сучасні соціопедагогічні аспекти розвитку діаспорної освіти. Формування цього наукового дискурсу відбувалося паралельно з етапами становлення української громади в Канаді, що зумовило його еволюцію від описово-мемуарного рівня до комплексних міждисциплінарних досліджень, зокрема у сфері цифрової педагогіки та освітніх інновацій.

Вагомий внесок у формування джерельної бази зробили праці Вільяма Чумера та Михайла Еванчука, які відтворюють історію піонерських поселень і висвітлюють роль освіти як ключового чинника збереження національної ідентичності. Значну наукову цінність мають також документальні збірники серії «Джерела до історії українців Канади», започатковані Українською вільною академією наук, що систематизують архівні матеріали та сприяють реконструкції освітнього процесу в умовах обмеженої державної підтримки.

Подальший розвиток наукового осмислення української педагогічної діаспори пов'язаний із діяльністю академічних інституцій другої половини XX століття, серед яких провідне місце посідають Канадський інститут українських студій та Центр української мовної освіти. У працях Манолія Лупула та Романа Петришина обґрунтовано специфіку канадської моделі українських студій як

міждисциплінар vного проєкту, орієнтованого не лише на академічні дослідження, а й на практичні потреби громади та шкільництва. Методичний аспект проблеми ґрунтовно представлений у публікаціях Центру української мовної освіти, зокрема у серіях навчальних матеріалів, які стали прикладом успішної інтеграції академічних напрацювань у шкільну практику. У цьому контексті важливою є концепція «залученої науки», запропонована Оленкою Білаш, яка розглядає університет як активного учасника суспільних процесів і партнера громади у створенні освітніх ресурсів. Вагомий внесок у дослідження мовних аспектів зробив Ярослав-Богдан Рудницький, чиї праці заклали теоретичні основи вивчення мовної асиміляції та розвитку політики багатокультурності в Канаді.

Сучасний етап досліджень характеризується зосередженням уваги на викликах, пов’язаних із цифровізацією освіти та новими хвилями української міграції, особливо після 2022 року. У працях Надії Прокопчук та Оксани Заболотної розкрито проблематику невідповідності між інституційними вимогами канадської освітньої системи та реальними потребами новоприбулих учнів, що зумовлює необхідність впровадження травмо-інформованих підходів до навчання.

Окрему групу джерел становить педагогічна періодика та бібліографічні видання, які відображають еволюцію педагогічної думки в діаспорі. Історичні і сучасні часописи, а також систематичні бібліографічні покажчики забезпечують безперервність наукового дискурсу та сприяють узагальненню накопиченого досвіду.

Метою статті є комплексне дослідження еволюції української педагогічної діаспори в Канаді – від початкового етапу її становлення до сучасного періоду трансформацій – із акцентом на її ролі у збереженні національної ідентичності, розвитку освітніх інституцій та впливі на освітні процеси як у діаспорному середовищі, так і в Україні. Особлива увага зосереджується на аналізі механізмів адаптації діаспорної освіти до нових соціокультурних викликів, спричинених міграційними процесами, змінами освітньої політики Канади та активізацією міжнародної співпраці України. У статті також визначаються сучасні тенденції розвитку української освіти в Канаді, зокрема впровадження цифрових

технологій, інноваційних педагогічних підходів і травмо-інформованого навчання, а також окреслюються перспективи подальшого функціонування освітніх інституцій у контексті взаємодії між різними хвилями української діаспори.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія української педагогіки в Канаді починається наприкінці XIX століття, коли перші хвилі масової імміграції почали освоювати канадські прерії. Освіта одразу стала пріоритетом для громад, які усвідомлювали, що без власної школи збереження мови та культури в англомовному оточенні є неможливим. Перший етап розвитку (1897–1916) характеризувався використанням наявних правових ніш для впровадження української мови в публічну систему освіти (Килимник, 1956, с.7).

У провінції Манітоба завдяки угоді Лор'є-Грінвея 1897 року українці отримали право засновувати двомовні школи в сільських місцевостях, де вони складали значну частину населення. І. Вінницька (1996) відзначає цей час як період бурхливого зростання: станом на 1915 рік у Манітобі діяло 111 українських та польських двомовних шкіл, де працювало 114 вчителів та навчалося понад 6500 учнів. Ключовими постатями цього процесу стали Ярослав Арсенич, Т. Ферлей та Й. Бадерський, чия діяльність заклала професійні стандарти українського вчителя в Канаді.

Аналогічні спроби відбувалися і в інших провінціях. У Саскачевані до 1916 року приблизно у 40 публічних школах українська мова використовувалася як мова навчання. В Альберті ситуація була складнішою: офіційно двомовних шкіл не існувало, проте близько дванадцяти вчителів працювали за тимчасовими дозволами, використовуючи обидві мови у викладанні до 1913 року (Кізин, 2009, с. 405).

Проте цей золотий вік раннього українського шкільництва завершився під тиском канадських нативістів та антиіноземних настроїв, що посилилися під час Першої світової війни. Пробританський запал призвів до того, що українську мову почали сприймати як загрозу національній єдності Канади. У 1916 році Манітоба офіційно скасувала двомовні школи, а Саскачеван у 1919 році заборонив використання будь-якої мови, крім англійської, у публічних школах (Ажнюк,1999,

с. 125). Після втрати статусу в державній системі українська громада змушена була покладатися на власні ресурси. Це призвело до заснування приватних навчальних закладів та бурс, таких як Інститут імені Петра Могили в Саскатуні (1916) та згодом Інститут імені Андрея Шептицького. Ці установи стали центрами не лише освіти, а й культурно-політичного життя, готуючи нову генерацію лідерів, які поєднували українську ідентичність із канадським громадянством.

Друга хвиля міграції (міжвоєнний період) додала нової динаміки. Новоприбулі були більш політизованими, багато хто мав досвід участі у визвольних змаганнях в Україні. Вони вбачали в освіті інструмент національного самозбереження. У цей час активно залучалися вчителі та культурні діячі з Європи, що посилювало транснаціональні зв'язки діаспори. Освіта стала ареною боротьби між різними ідеологічними групами, проте спільним залишалося прагнення зберегти мову через мережу суботніх шкіл та церковні парафії (Білецький, 1951, с. 87).

Після Другої світової війни до Канади прибула третя хвиля українських іммігрантів, серед яких була велика кількість інтелектуалів, професорів та професійних педагогів. На відміну від попередніх хвиль, ці переселенці часто розглядали Україну як свій основний центр уваги, а себе – як частину глобальної діаспори, що несе відповідальність за збереження "автентичної" української культури в умовах радянської окупації батьківщини (Гаврилюк, 1960, с.113).

Цей період позначений діяльністю таких вчених, як Ярослав Рудницький, Микита Мандрика та Михайло Марунчак. Ярослав-Богдан Рудницький, видатний мовознавець і президент Української вільної академії наук у Канаді, став ключовою постаттю не лише в педагогіці, а й у державній політиці. Його робота в Королівській комісії з двомовності та двокультурності заклала основу для майбутньої політики багатокультурності. Микита Мандрика, чия спадщина зараз зберігається в Національному архіві Канади, активно працював над інтеграцією українського дискурсу в канадське суспільство, наголошуючи, що "Канада не забрала мою душу, а захистила її" (Зелений, 1969, С.30). Завдяки зусиллям цих педагогів та вчених українська мова та література почали з'являтися в

університетських програмах. Наприклад, Саскачеванський університет став першим закладом у Північній Америці, який запровадив курси української мови у 1943 році.

У 1960-х роках спостерігалася значна диференціація всередині громади: Г. Філіпчук (2014, с. 132) констатує, що "канадці українського походження" (перші хвилі) надавали перевагу успішній інтеграції, тоді як "українці, що живуть у Канаді" (третя хвиля) зосереджувалися на підтримці українського національного руху. Проте обидві групи об'єдналися навколо ідеї створення потужного академічного центру.

Заснування Канадського інституту українських студій (КІУС) в Едмонтоні у 1976 році стало результатом тривалих лобістських зусиль українських організацій, які після війни вимагали впровадження українських студій на всіх рівнях освіти. Едмонтон був обраний завдяки унікальному поєднанню західного регіоналізму, політики багатокультурності та активності місцевої громади, на чолі якої стояли Манолій Лупул та Петро Саварин. КІУС обрав модель, відмінну від Гарвардського українського наукового інституту (HURI). Якщо Гарвард зосередився на фундаментальних дослідженнях для академічної еліти, то КІУС поставив за мету не лише розвиток науки, а й обслуговування потреб громади та шкільництва. Одним із найважливіших досягнень інституту стало створення Центру української мовної освіти (ULEC), який взяв на себе місію розробки навчальних ресурсів для двомовних програм.

1970-ті роки стали часом відродження української мови як мови навчання в публічній системі освіти Канади. Це стало можливим завдяки змінам у провінційному законодавстві. Альберта у 1971 році внесла поправки до Шкільного акту, дозволивши використовувати інші мови у викладанні, а Саскачеван та Манітоба наслідували її приклад (Білаш, 1976, С.50).

Українсько-англійська двомовна програма (UBP) стала інновацією свого часу. Вона базувалася на моделі часткового занурення, де 50% навчального часу в початковій школі (Grades 1–6) відводилося на предмети українською мовою, такі як соціальні науки, мистецтво, музика, фізкультура, здоров'я та релігія. Це

вимагало абсолютно нових підходів до викладання. Центр української мовної освіти (ULEC) під керівництвом Манолія Лупула та згодом Оленки Білаш розпочав амбітну програму зі створення навчально-методичного забезпечення (Самчишин, 1986, с.120). Було визнано, що підручники з Радянської України непридатні через ідеологічне наповнення та відмінності в мовному середовищі.

Навчальні серії як продукт педагогічної діаспори:

– ULEC розробив цілу низку серій, які стали стандартом для українських шкіл не лише в Канаді, а й у США та Австралії.

– Серія “Nova” (Grades 1–6): Це був найбільш масштабний проект, розроблений спільно з Міністерством освіти Альберти. Програма базувалася на комунікативному підході, акцентуючи увагу на розвитку навичок мовлення через пісні, ігри та діалоги.

– Серія “Тут і там”: Створена ще у 1977 році для учнів, які вже мали певну початкову базу української мови. Вона включала читанки та робочі зошити, що поступово ускладнювалися від простих історій про школу до казок та описів пригод.

– Серія “Collage” (Grades 7–9): Орієнтована на підлітків, ця серія пропонувала тексти про людські взаємини, відвагу та історичні події, стимулюючи критичне мислення та використання мови в складніших контекстах.

– Серія “Budmo” (Grades 10–12): Ресурси для старшої школи, які були доступні для безкоштовного завантаження, що робило їх максимально доступними для вчителів.

Цікаво, що педагогічна стратегія ULEC включала не лише створення матеріалів, а й побудову цілої мережі підтримки (Engaged Scholarship), куди входили батьківські організації (наприклад, Manitoba Parents for Ukrainian Education), асоціації вчителів та державні чиновники. Це дало змогу зробити українську освіту інтегрованою частиною канадського суспільства.

Сьогодні українська педагогічна діаспора в Канаді функціонує як багаторівнева система, що включає державні, приватні та громадські інституції.

Координація цієї діяльності відбувається як на національному рівні (Конґрес Українців Канади), так і на світовому (Світовий Конґрес Українців через СКВОР). СКВОР при Світовому Конґресі Українців виник як головний стратегічний центр для українського шкільництва за кордоном (Самчишин, 1992, с. 120). Його місія полягає у сприянні розвитку української освіти та координації діяльності освітніх інституцій у діаспорі. Серед ключових завдань ради – створення верифікованого реєстру освітніх осередків, лобіювання включення української мови як іноземної до переліку дисциплін за вибором у країнах перебування, розробка механізмів державного забезпечення підручниками суботніх та недільних шкіл, організація професійного вдосконалення вчителів через вебінари та семінари. Особливе місце в діяльності СКВОР посідає Інститут професійного розвитку вчителів та проекти на кшталт “Лицем до дитини”, які були ініційовані Оксаною Винницькою-Юсипович. Ці ініціативи спрямовані на впровадження сучасних педагогічних методик, які ставлять учня в центр освітнього процесу, що особливо актуально в контексті реформи НУШ в Україні.

На місцевому рівні в Канаді працює Шкільна рада КУК, яка безпосередньо допомагає суботнім школам. Вона забезпечує вчителів методичною літературою, організовує педагогічні майстерні та координує спільні заходи для учнів.

З початком XXI століття українська педагогічна діаспора почала активно освоювати цифровий простір. Розуміючи, що нове покоління учнів (“digital natives”) потребує інтерактивних форм навчання, ULEC та партнерські організації ініціювали створення цифрової інфраструктури.

Проект “Цифровий КІУС” був запланований ще у 2004 році з метою поширення результатів досліджень та навчальних матеріалів через інтернет. Ключовим елементом став консорціум UKiP (Ukrainian Knowledge Internet Portal), який запустив портал oomRoom.ca. Цей ресурс став унікальним інструментом для вчителів, учнів та батьків, надаючи доступ до мультимедійних ресурсів та відеопроектів (наприклад, про цілі сталого розвитку ООН), шаблонів та роздаткових матеріалів для вчителів (Blackline Masters), інтерактивних завдань для розвитку мовлення.

Дослідження показують, що використання електронних підручників у сучасній українській школі значно підвищує рівень мотивації учнів та покращує результати тестувань, особливо в математиці та природничих науках. Платформи на кшталт oomRoom дозволяють інтегрувати навчання з розвагами, що є критично важливим для збереження інтересу до української мови в дітей, які живуть у повністю англомовному середовищі.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року радикально змінило ландшафт української освіти в Канаді. Прибуття близько 300 000 переміщених осіб за програмою CUAET (Canada-Ukraine Authorization for Emergency Travel) призвело до стрімкого зростання кількості учнів в українських школах, але водночас виявило низку системних проблем. Школи в Західній Канаді, які десятиліттями працювали за стабільними програмами для дітей діаспори, раптово опинилися перед необхідністю навчання дітей-носіїв мови, які мають зовсім інші освітні потреби та рівень підготовки. Ключові труднощі включають невідповідність навчальних програм, оскільки підручники серії “Nova” або “Тут і там” розраховані на вивчення української як другої мови (L2), тоді як новоприбулі діти часто володіють українською як рідною, але потребують вивчення англійської (ESL) та психологічної підтримки; оскільки багато дітей прибули із зон бойових дій, пережили обстріли та втрати, їх навчання потребує травмо-інформованого підходу, до якого багато вчителів у Канаді не були готові. Окрім того, виник брак ресурсів та персоналу через швидке зростання кількості учнів, що призвело до переповнення класів та дефіциту вчителів. Деякі школи почали залучати вчителів-біженців до волонтерської роботи, намагаючись згодом знайти кошти для їхньої офіційної оплати. Батьки часто очікують від школи швидкої інтеграції дитини в канадське суспільство, іноді навіть ціною відмови від української мови на користь англійської, що створює конфлікт з ідеологією діаспорних шкіл, спрямованою на збереження ідентичності. Ситуація ускладнюється тимчасовим статусом віз CUAET. Багато сімей живуть у стані невизначеності, не знаючи, чи зможуть вони залишитися в Канаді назавжди, що заважає довгостроковому плануванню освіти дітей. Наприклад, у провінції

Онтаріо діти з CUAET мають доступ до безкоштовної публічної освіти, але університети часто вимагають оплати за навчання як із іноземних студентів, якщо тільки конкретний заклад не прийняв рішення про прирівнювання їх до місцевих. Провінція Онтаріо створила фонд солідарності у розмірі $1.9 млн для стипендій таким студентам.

У таких містах, як Гранд-Прері (Альберта), суботні школи стали центрами виживання громади. Батьки не лише забезпечують навчання дітей мови та історії, а й створюють мережі взаємодопомоги, де обмінюються порадами щодо пошуку роботи та житла. Вчителі-волонтери, які самі стали вимушеними переселенцями внаслідок війни, вбачають у цьому спосіб збереження власної професійної гідності.

Один із найважливіших аспектів діяльності сучасної педагогічної діаспори – її прямий вплив на реформи всередині України. А постать Оксани Винницької-Юсипович є символом цієї взаємодії. Як канадська дослідниця українського походження та голова СКВОР, вона стала архітектором проекту “Лицем до дитини” (Face to Child). Ця методика, заснована на канадських стандартах особистісно-орієнтованого навчання, була успішно інтегрована в діяльність Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою (МІОК) у Львові (Винницька, 2005). О. Винницька-Юсипович активно працює над створенням підручників “Українська як іноземна”, що використовують метод “від тексту до букви”, допомагаючи дітям за кордоном швидше опановувати мову. Крім того, педагогічна діаспора виступає як захисник української історичної правди. Освітня референтура КУК та HREC активно працюють над включенням теми Голодомору до шкільних програм Канади, розробляючи спеціальні модулі та проводячи Holodomor National Awareness Tour. Це приклад того, як педагогічна діяльність виходить за межі класних кімнат і стає частиною геополітичного та правозахисного дискурсу.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що українська педагогічна діаспора в Канаді сформувалася як цілісна, багаторівнева та динамічна система, здатна ефективно реагувати на історичні виклики та соціокультурні

трансформації. Від початкових форм локальної освітньої самоорганізації наприкінці XIX – на початку XX століття до створення розгалуженої мережі інституцій, зокрема академічних центрів і двомовних програм, діаспора пройшла шлях інституціоналізації та інтеграції в канадський освітній простір, не втрачаючи водночас зв'язку з національною культурною традицією.

Визначальним чинником розвитку стало усвідомлення освіти як ключового механізму збереження національної ідентичності, що зумовило активну участь громади у створенні шкільних і позашкільних освітніх структур. Історичний досвід доводить, що періоди обмежень і криз не лише не послаблювали діаспору, а стимулювали її до пошуку нових організаційних форм, що сприяло переходу від стихійних ініціатив до системної освітньої діяльності.

Суттєвим досягненням української педагогічної діаспори стало формування власного навчально-методичного забезпечення та впровадження інноваційних підходів до викладання, зокрема в межах двомовних програм і діяльності Центру української мовної освіти. Це забезпечило інтеграцію української освіти в канадську систему та підвищило її конкурентоспроможність.

Сучасний етап розвитку характеризується новими викликами, пов'язаними з цифровізацією освітнього простору, зміною соціального складу діаспори та наслідками повномасштабної війни проти України. Зокрема, актуалізується необхідність адаптації освітніх програм до потреб новоприбулих учнів, впровадження травмо-інформованих підходів і поєднання моделей навчання української як рідної та як іноземної мови.

Таким чином, українська педагогічна діаспора в Канаді виступає не лише механізмом збереження національної ідентичності, але й активним суб'єктом міжнародного освітнього простору, що впливає на розвиток освітніх практик в Україні та сприяє формуванню глобальної української спільноти.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності травмо-інформованих та цифрових освітніх практик у діаспорному середовищі, а також у порівняльному аналізі моделей української освіти в різних країнах для

вироблення універсальних стратегій підтримки національної ідентичності в умовах глобалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ажнюк, Б. М. (1999*). Мовна єдність нації: діаспора й Україна.* Рідна мова.

Андрушків, В. (1980). Програма навчання української мови в англомовних класах. *Український учитель в Канаді*, (3), 20–21.

Бачинський, Ю. (1914). *Українська імміграція в США* (Т. 1: Українська еміграція в З'єднаних Державах Америки). Львів.

Білаш, Б. (1976). Навчання й виховання в Рідних школах та на курсах українознавства. *Відгомін віків,* 47–54.

Білецький, Л. (1951). *Українські піонери в Канаді.* Вінніпег.

Божук, Л. (2004). Шкільництво закордонних українців як спосіб поширення українськості. *Українство у світі: традиційність культури та спільнотні взаємини* (с. 198–213). Нічлава.

Боровик, М. (1977). Українсько-канадська преса та її значення для української меншини в Канаді. Мюнхен.

Вінницька, І. (1996). Збереження нашої національної ідентичності. *Відгукніться,* (11), 8–13.

Винницька, О. (2005). *Лицем до дитини.* Літопис.

Вовк, А. (1983). Проблеми термінології в українській діаспорі. *Бюлетень*, (4–5), 3–8.

Гаврилюк, Ф. Т. (1960). Українці в канадійському шкільництві. *Календар-альманах Українського голосу*, 110–116.

Жарський, Е. (1992). До 25-ліття СКВОРади. *Рідна школа*, (3), 19–21.

Зелений, З. (1969). *Праця українських педагогів у Канаді (у 20-річчя ОУПК)*. Торонто.

Килимник, С. (1956). Історія українського шкільництва в Канаді. *Учительське слово*, (10–11), 3–10.

Костів, М. (2025). Термін «Голодомор» у наукових та медійних публікаціях української діаспори (1960-ті – 1980-ті роки). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*, 52, 146-153. https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-52-146-153

Самчишин, М. (1986). Напрямки української виховної системи. *У Другий Світовий Конгрес Українців: матеріали* (с. 101–139). Торонто–Нью-Йорк–Лондон: УВАН.

Скочиляс-Ласовська, Л. (1977). Індивідуалізація навчання в груповій методі. *Вісник СКВУ,* (7), 11–13.

Скрипник, М. (1992). Українські школи Товариства «Український Робітничий Дім» у Канаді (1920-1940 роки). *Українська еміграція. Історія і сучасність. Матеріали міжнародних наукових конференцій, присвячених 100-річчю еміграції українців до Канади* (с. 129–140). Каменяр.

Сточанський, І. (1959). Навчання української мови в І клясі українознавчих шкіл. *Життя і школа*, (7-8), 15–17.

Струк, Д. (1986). Проблема збереження української мови в молодого покоління. *У Другий Світовий Конгрес Вільних Українців: Матеріали* (с. 227–230). Торонто; Нью-Йорк; Лондон: Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців.

Тесля, І. (1968). *Українське населення Канади. Поселення і демографічна характеристика.* Торонто.

Тесля, І. (1976). З демографічних дослідів української людности Канади. *Українці в американському та канадському суспільствах: Соціологічний збірник* (с. 74–85). Джерсі Сіті, Нью Джерсі.

Філіпчук, Г. (2014). *Націєтворчість освіти.* Зелена Буковина.

Carment, D., Nikolko, M., & MacIsaac, S. (2021). Mobilizing diaspora during crisis: Ukrainian diaspora in Canada and the intergenerational sweet spot. *Diaspora Studies*, 14(1), 22-44. https://doi.org/10.1080/09739572.2020.1827667

Fomenko, T., Bilotserkovets, M., & Kobzhev, A. (2019). Extrapolation of Canadian Universities' Internationalization Strategies into Ukrainian Higher Agrarian Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 110-125. https://doi.org/10.18662/rrem/120

Schinnerl, S, Ellermann A. The Education-Immigration Nexus: Situating Canadian Higher Education as Institutions of Immigrant Recruitment. *J Int Migr Integr*. 2023 May 27:1-22. https://doi.org/10.1007/s12134-023-01043-7. Epub ahead of print. PMID: 37360642; PMCID: PMC10219792.

Vietrynskyi, I. (2025). Historical, geopolitical, and socio-cultural preconditions for the formation of the Commonwealth of Nations. *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University Series History*, 54, 106-115. https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-54-106-115.

REFERENCES

Azhniuk, B. M. (1999). *Language Unity of the Nation: Diaspora and Ukraine.* Native Language. [in Ukrainian].

Andrushkiv, V. (1980). Ukrainian Language Curriculum for English-Speaking Classes. *Ukrainian Teacher in Canada*, (3), 20–21. [in Ukrainian].

Bachynskyi, Yu. (1914). *Ukrainian Immigration to the USA* (Vol. 1: Ukrainian Emigration in the United States of America). Lviv. [in Ukrainian].

Bilash, B. (1976). Teaching and Upbringing in Native Schools and Ukrainian Studies Courses. *Echo of the Ages*, 47–54. [in Ukrainian].

Biletskyi, L. (1951). *Ukrainian Pioneers in Canada.* Winnipeg. [in Ukrainian].

Bozhuk, L. (2004). Schooling of Ukrainians Abroad as a Way of Spreading Ukrainian Identity. *In Ukrainians in the World: Tradition of Culture and Community Relations* (pp. 198–213). Nichlava. [in Ukrainian].

Borovyk, M. (1977). *Ukrainian-Canadian Press and Its Significance for the Ukrainian Minority in Canada.* Munich. [in Ukrainian].

Vinnytska, I. (1996). Preservation of Our National Identity. *Response*, (11), 8–13. [in Ukrainian].

Vinnytska, O. (2005). *Face to the Child.* Chronicle. [in Ukrainian].

Vovk, A. (1983). Problems of Terminology in the Ukrainian Diaspora. *Bulletin*, (4–5), 3–8. [in Ukrainian].

Havryliuk, F. T. (1960). Ukrainians in Canadian Schooling. *Calendar-Almanac of the Ukrainian Voice*, 110–116. [in Ukrainian].

Zharskyi, E. (1992). On the 25th Anniversary of SKVORada. *Native School*, (3), 19–21. [in Ukrainian].

Zelenyi, Z. (1969). *Work of Ukrainian Educators in Canada* (On the 20th Anniversary of OUPK). Toronto. [in Ukrainian].

Kostiv, M. (2025). The term «Holodomor» in scholarly and media publications of the Ukrainian diaspora (the 1960s – 1980s). *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University Series History*, 52, 146-153. https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-52-146-153. [in Ukrainian].

Kylymnyk, S. (1956). History of Ukrainian Schooling in Canada. *Teacher's Word*, (10–11), 3–10. [in Ukrainian].

Samchyshyn, M. (1986). Directions of the Ukrainian Educational System. *In Second World Congress of Ukrainians: Materials* (pp. 101–139). Toronto–New York–London: UVAN. [in Ukrainian].

Sokochylias-Lasovska, L. (1977). Individualization of Learning in a Group Method. *Bulletin of WCU*, (7), 11–13. [in Ukrainian].

Skrypnyk, M. (1992). Ukrainian Schools of the "Ukrainian Workers' Home" Association in Canada (1920-1940). *In Ukrainian Emigration. History and Modernity. Materials of International Scientific Conferences Dedicated to the 100th Anniversary of Ukrainian Emigration to Canada* (pp. 129–140). Lviv: Kameniar. [in Ukrainian].

Stochanskyi, I. (1959). Teaching the Ukrainian Language in the 1st Grade of Ukrainian Studies Schools. *Life and School*, (7-8), 15–17. [in Ukrainian].

Struk, D. (1986). The Problem of Preserving the Ukrainian Language in the Younger Generation. *In Second World Congress of Free Ukrainians: Materials* (pp. 227–230). Toronto; New York; London: Secretariat of the World Congress of Free Ukrainians. [in Ukrainian].

Teslia, I. (1968). *Ukrainian Population of Canada. Settlement and Demographic Characteristics.* Toronto. [in Ukrainian].

Teslia, I. (1976). *From Demographic Studies of the Ukrainian People of Canada. Ukrainians in American and Canadian Societies: A Sociological Collection* (pp. 74–85). Jersey City, New Jersey. [in Ukrainian].

Filipchuk, H. (2014). *Nation-Building Role of Education*. Green Bukovyna. [in Ukrainian].

Carment, D., Nikolko, M., & MacIsaac, S. (2021). Mobilizing diaspora during crisis: Ukrainian diaspora in Canada and the intergenerational sweet spot. Diaspora Studies, 14(1), 22-44. https://doi.org/10.1080/09739572.2020.1827667

Fomenko, T., Bilotserkovets, M., & Kobzhev, A. (2019). Extrapolation of Canadian Universities' Internationalization Strategies into Ukrainian Higher Agrarian Education. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 11(2), 110-125. https://doi.org/10.18662/rrem/120

Schinnerl, S, Ellermann A. The Education-Immigration Nexus: Situating Canadian Higher Education as Institutions of Immigrant Recruitment. *J Int Migr Integr*. 2023 May 27:1-22. https://doi.org/10.1007/s12134-023-01043-7. Epub ahead of print. PMID: 37360642; PMCID: PMC10219792.

Vietrynskyi, I. (2025). Historical, geopolitical, and socio-cultural preconditions for the formation of the Commonwealth of Nations. *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University Series History*, 54, 106-115. https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-54-106-115

Oksana Sovhar,
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Foreign Languages Department,
Hetman Petro Shaidachnyi National Army Academy
Lviv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3101-7409
e-mail: *okssov@yahoo.com*

FORMATION AND MODERN DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN PEDAGOGICAL DIASPORA IN CANADA

Abstract. *The article is devoted to a comprehensive analysis of the genesis and evolution of the Ukrainian pedagogical diaspora in Canada, which for over 130 years has acted as a fundamental stabilizer of national identity in a foreign cultural environment. The study reconstructs four historical stages of development: from the pioneer period of the late 19th century to the modern*

transformation caused by the challenges of the full-scale war in Ukraine. Particular attention is focused on the period of 1897–1919, when, under the Laurier-Greenway Agreement, the Ukrainian language gained official status in public schools in Manitoba, Saskatchewan, and Alberta. The reasons for the regression of these programs under the pressure of nativism policies during World War I are identified, and the community's subsequent adaptation through the development of an autonomous network of "Native Schools," bourses (student residences), and private institutes is analyzed. The paper examines the process of institutionalization of Ukrainian education in the second half of the 20th century, particularly the role of the "third wave" of emigration in the founding of the Canadian Institute of Ukrainian Studies (CIUS) and the Ukrainian Language Education Centre (ULEC). The methodological heritage of M. Lupul and O. Bilash is analyzed in detail, specifically the innovative educational series "Nova," "Tut i Tam," "Collage," and "Budmo," which are based on the communicative approach and the concept of "engaged scholarship." The role of digital transformations and the oomRoom.ca educational portal in the modernization of diaspora learning is highlighted. A separate vector of research is dedicated to the realities after February 2022: the arrival of over 300,000 displaced persons under the CUAET program led to a rapid increase in demand for Ukrainian education, while simultaneously highlighting the problem of adapting programs for native-speaking children. The phenomenon of pedagogical resilience and the activities of the World Council of Ukrainian Educational Coordinating Councils (WCUECC) under the leadership of O. Vynnytska-Yusypovych regarding the implementation of trauma-informed pedagogy are investigated. The study concludes with the transformation of the role of diaspora education in Canada: from a center for preserving identity to a subject of the modern educational process that ensures methodological and institutional interaction with the educational system of Ukraine.

***Keywords**: Ukrainian pedagogical diaspora, education in Canada, national identity, institutionalization of education, trauma-informed pedagogy, digital transformation of learning, educational integration.*

Матеріал надійшов до редакції: 11.04.2026 | Прийнято до друку: 20.04.2026 | Опубліковано: 25.05.2026