

УДК 37.018.43:81.243

**Пршемислав ВОЛЬСКИ,**

доктор гуманістичних наук, заступник керівника Колегіуму підготовки вчителів  
німецької мови Варшавського університету  
(Варшава, Польща) p.wolski@uw.edu.pl

**Іван ЗИМОМРЯ,**

доктор філологічних наук, завідувач кафедри теорії та практики перекладу  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
(Ужгород, Україна) zimtok@ukr.net

### РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті зроблено спробу охарактеризувати методику вивчення іноземної мови на платформі «e-learning» з проєкцією на її спільні та відмінні ознаки у порівнянні з «традиційною» методикою. Шляхом E-навчання досягається розуміння особливостей використання цифрових засобів масової інформації у мовній комунікації, що призводить, у свою чергу, до розвитку комунікативної компетенції. З огляду на іманентні характеристики, зокрема, можливість персоналізації темпів роботи, вибір бажаної послідовності завдань, підвищення почуття безпеки, роль електронного навчання може посилюватись у контексті професійних потреб, навчання дорослих, а також соціальної інтеграції людей з обмеженими можливостями.

**Ключові слова:** «e-learning», дистанційне навчання, комунікативна компетенція, мовна компетенція.

*Лит.* 7.

**Przemysław WOLSKI,**

Doctor of Humanities, Deputy Head of University College of German Language  
Teacher Education of the University of Warsaw  
(Warsaw, Poland) p.wolski@uw.edu.pl

**Ivan ZYMOMRIA,**

PhD hab (Philology), Head of the Department of Theory and Practice of Translation of  
State Higher Educational Institution  
«Uzhhorod National University» (Ukraine, Uzhhorod) zimtok@ukr.net

### THE ROLE AND FEATURES OF DISTANCE EDUCATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article attempts to characterize the method of learning a foreign language on the E-learning platform with a projection on its common and distinctive features in comparison with the «traditional» method. The understanding of the use of digital media in speech communication through E-learning is achieved, which, in turn, leads to the development of communicative competence. Taking into account the immanent characteristics, the possibility of personalizing work tempo, the selection of the desired sequence of tasks, the increasing of the feeling of security, in particular, the role of E-learning in the context of professional needs and adult learning as well as in the social integration of people with disabilities may be enhanced.

**Key words:** «E-learning», distance education, distance learning, communicative competence, language competence.

*Ref.* 7.

**Пшемислав ВОЛЬСКИ,**

доктор гуманитарных наук, заместитель руководителя Коллегиума подготовки учителей немецкого языка Варшавского университета (Варшава, Польша) p.wolski@uw.edu.pl

**Иван ЗИМОМРЯ,**

доктор филологических наук, заведующий кафедрой теории и практики перевода ГВУЗ «Ужгородский национальный университет» (Украина, Ужгород) zimtok@ukr.net

### РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье предпринята попытка охарактеризовать методику изучения иностранного языка на платформе «e-learning» с проекцией на ее общие и отличительные признаки по сравнению с «традиционной» методикой. С помощью применения электронного обучения достигается понимание особенностей использования цифровых средств массовой информации в языковой коммуникации, что приводит, в свою очередь, к развитию коммуникативной компетенции. Учитывая имманентные свойства, в частности, возможность персонализации темпов работы, выбор желаемой последовательности задач, повышения чувства безопасности, роль электронного обучения может усиливаться в контексте профессиональных потребностей, обучения взрослых, а также социальной интеграции людей с ограниченными возможностями.*

**Ключевые слова:** «e-learning», дистанционное обучение, коммуникативная компетенция, языковая компетенция.

**Лит. 7.**

**Постановка проблеми.** Засвоєння та застосування мови в ситуації аудиторного заняття, з одного боку, та дистанційне навчання з використанням цифрових носіїв – з іншого, характеризують як спільні, так і відмінні ознаки. Диференційні ознаки залежать, власне, переважно від учасників цих процесів. У цьому зв'язку варто наголосити: шляхом Е-навчання досягається розуміння особливостей використання цифрових засобів масової інформації у мовній комунікації, що призводить, у свою чергу, до розвитку комунікативної компетенції. При цьому таке навчання постає сукупністю розмаїтих форм і механізмів навчального середовища, а не набором інструкцій, що керують цими процесами. У сучасних формах дистанційного навчання переважають цифрові медіа. Проте ці засоби інформації не є винятково сферою організованих форм навчання, адже чималий відсоток здобувачів освіти використовують їх самостійно та за власною ініціативою.

**Аналіз досліджень.** Як показує аналіз емпіричних досліджень щодо порівняння *e-learning* з іншими формами навчання, вчені вказують на стійку залежність між формами використання цифрових мультимедійних технологій та способами оптимізації навчання [3, 52]. У контексті використання новітніх технологій та процесі навчання варто акцентувати увагу на таких гіпотезах стосовно зв'язку між вивченням мови та підвищенням мовної компетенції, як а) феномен інтермови, б) «гіпотеза редактора» («monitor hypothesis»), в) інтерактивна гіпотеза («interaction hypothesis»), г) «гіпотеза вхідного матеріалу» («input hypothesis»), ґ) «гіпотеза вихідного матеріалу» («output hypothesis»), д) «гіпотеза навчальної здатності» («teachability hypothesis») [2, 40]. У цьому плані доцільним видається осмислення наступного аспекту: якою мірою дидактичні моделі, які використовуються з відповідною методологією в навчанні іноземної

мови, застосовуються в дистанційному навчанні на основі цифрових засобів інформації. Підґрунтям для такого зіставлення може послужити проєкт «E-lektoratu» («Електронні курси»), який був реалізований у Центрі відкритої медіальної освіти при Варшавському університеті.

**Мета статті** полягає в спробі охарактеризувати методику вивчення іноземної мови на платформі «e-learning» з проєкцією на її спільні та відмінні ознаки у порівнянні з «традиційною» методикою.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземної мови – це процес, який сприймається індивідуально. У свою чергу, це призводить до появи так званої інтермови, яка розвивається під впливом навколишнього середовища, а також при обробці мовної інформації. Інтермова охоплює ознаки як рідної, так і іноземної мов. Зміни інтермови відбуваються через процеси та стратегії, що відбуваються в свідомості людини, яка засвоює іноземну мову. Примітно, що наявність викладача не має вирішального значення для розвитку інтермови. У цьому плані можна стверджувати, що конструктивістська модель навчання іноземної мови значною мірою суголосна гіпотезі інтермови.

Опанування іноземної мови пов'язане з двома типами процесів: несвідоме засвоєння та усвідомлене навчання. Гіпотеза редактора відводить процесу навчання лише обмежену роль у розвитку мовної комунікації, власне, на рівні забезпечення можливості автокорекції вже сформульованих висловлювань [5, 107]. Однак, у цьому контексті не можна забувати про соціальний характер вивчення іноземної мови. Адже мовна комунікація є єдиним середовищем, що уможливує цей процес. Взаємодія між його учасниками зумовлює динаміку засвоєння мови, а відтак постає її обов'язковим атрибутом. Таким чином, при осмисленні специфіки навчання або ж вивчення іноземної мови увага зосереджується на процесах, які відбуваються не в межах окремих суб'єктів, а в соціальних мережах, створених цими суб'єктами. Свідченням істотної ролі колективної свідомості є значення імпліцитних знань у рецепції мови. Суб'єкти, що беруть участь, приміром, у первинній мовній інтеракції, не повинні володіти всіма лексемами й структурами, які будуть надалі застосовані. Під час комунікативного акту його учасники можуть отримати необхідну інформацію з асоціативних словників інших осіб за допомогою так званих соціоафективних стратегій. Цей аспект опанування іноземної простежується, зокрема, в інтерактивній гіпотезі, а також у дидактичній теорії конективізму [6].

Методи навчання іноземної мови ґрунтуються на специфічному підході до так званого вхідного матеріалу, тобто інформації мовою мети, з якою контактує суб'єкт. Принаймні, з часу формулювання гіпотези вхідного матеріалу вважається, що ефективність рецепції мови та мовної інтеракції пов'язана з відмінністю між наповненням асоціативного словника особи, яка опановує певну мову, та формою, обсягом і змістом інформації, з якою суб'єкт має справу у своєму середовищі. Для кожного суб'єкта існує інша індивідуальна відмінність між інтернаціоналізованими знаннями та інформацією, яку він може обробити [2, 40].

Обґрунтування зв'язку між навчанням та вивченням мови надає гіпотеза вихідного матеріалу. Згідно з цією гіпотезою особи, які опановують іноземну мову, використовують її також для продукування мовлення. Особливо цей чинник проступає в ситуації, коли суб'єкт намагається реалізувати намір особистого спілкування і констатує, що не володіє необхідними лінгвістичними засобами (лексичними одиницями) для його реалізації. Відтак з'являється прагнення набутти ці засоби [5, 108]. Йдеться про основний механізм розвитку стратегій усного та письмового продукування. Висловлювання учас-

ників процесу вивчення іноземної мови завжди є гіпотезами, які вимагають перевірки з боку партнера інтеракції. Тільки зворотна інформація, яка є складовою цієї взаємодії, впливає на модифікацію гіпотези з огляду на розширення асоціативного словника новими лексемами. Гіпотеза вихідного матеріалу дає також можливість дійти наступного висновку: розвиток металінгвістичних знань пов'язаний з особистим продукування мовлення. Це означає, що, приміром, граматичні правила, які фактично впливають на організацію наступних висловлювань, повинні поставати з рефлексій про вже реалізовані раніше висловлювання.

Усі проаналізовані процеси та механізми відбуваються однаково як у ситуації вивчення мови в аудиторії, так і в умовах використання медійних засобів.

Дидактичний досвід і представлення цієї проблеми в ЗМІ засвідчують: дистанційне навчання й надалі не користується абсолютною підтримкою в суспільстві. Крім того, у дослідженнях, присвяченій цій проблематиці, можна знайти численні теорії, які пов'язують з використанням цифрових носіїв у навчальному процесі різні негативні фактори [7, 293]. Зокрема, називаються такі чинники:

- дистанційне навчання є більш складним, ніж навчання в класі чи аудиторії;
- аргументація щодо більшої ефективності системи «*e-learning*» лише для курсів з поглибленим вивченням іноземної мови;
- міфологізація ефективності дистанційного навчання через ненадійний інструментарій;
- визначення високої ефективності матеріально-орієнтованих навчальних моделей;
- переконання стосовно переваги форми над змістом, тобто письма над мовленням;
- дистанційне навчання охоплює виключно засвоєння знань про мову, а не розвиток комунікативних компетенцій;
- мультимедійні технології обмежують можливості автентичної комунікації;
- основою для взаємодії може бути лише фізична присутність вчителя/викладача.

Крім цих факторів, певну роль відіграють також такі риси особистості, як технофобія, низький рівень навичок роботи з мультимедійними засобами, негативний досвід використання цифрових технологій.

Висвітлені позиції окремих педагогів на практиці постають змішаними формами між експертними та суб'єктивними теоріями. Їхня модифікація є надзвичайно трудомісткою й має більшу динаміку в осіб з певною конфігурацією характеристик (висока самооцінка, відкритість, низький рівень тривожності, високий рівень сприйняття інакшості, критичне мислення, високий рівень емпатії, позитивне ставлення до самостійного вивчення іноземних мов).

Дослідження специфіки е-навчання, що проводяться насамперед у США, дає підстави дійти цілої низки висновків щодо планування мовних курсів. Зокрема, стверджується, що:

- особи, які вивчають мову онлайн, краще засвоюють матеріал, ніж ті, які беруть участь у тому ж курсі в аудиторії,
- поєднання онлайн-викладання з навчанням у класі є більш корисним і плідним, ніж лише навчання онлайн,
- перевага онлайн-навчання полягає у можливості присвячення більше часу вирішенню завдань,
- ефективність онлайн-навчання значною мірою залежить від навчальних та пізнавальних уподобань учнів/студентів,
- відеоматеріали та вікторини не є запорукою покращення якості навчання,

- результати навчання можуть бути покращені шляхом впровадження елементів, що сприяють виробленню самооцінки,
- групове онлайн-навчання підвищує якість взаємодії, але не впливає безпосередньо на результат,
- найменший відсоток відмови від курсів іноземної мови спостерігається при дотриманні пропорції: 30 % – аудиторна робота, 70% – дистанційно [3, 37–48].

Оскільки комунікаційна діяльність сприяє розвитку мовної майстерності, доцільно базувати онлайн-навчання на формулюванні прагматичних цілей. Йдеться про цілі різного типу, які реально досягаються за допомогою використання іноземної мови: здатність представляти себе, написання автобіографії, участь у співбесіді, розуміння прогнозу погоди та ін. Їх можна поділити на чотири основні групи з проекцією на продукування мовлення, рецепцію, інтеракцію, а також мовне посередництво [1, 59–95].

Для ефективності комунікаційної діяльності необхідні лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції. Однак, інтенсивний розвиток компетенцій, тобто наповнення ментального словника, системи граматичних правил тощо, відбувається в результаті комунікаційної діяльності. Натомість декларативні знання безпосередньо не впливають на мовні навички. Так, приміром, читання чи слухання пов'язані з використанням подібних рецептивних стратегій. Обидва процеси вимагають використання стратегій, зорієнтованих на а) очікування щодо тексту (планування слухання чи читання), б) конструювання значення тексту на основі вказівок, що отримуються під час його сприйняття, а також в) тестування та перевірку гіпотез. Відтак заняття, прагматична ціль якого полягає у діяльності на основі вміння читання або розуміння слухання, зазвичай складається з трьох фаз. По-перше, має місце підготовка до сприйняття тексту, що полягає в активізації необхідних знань про світ, лінгвістичних знань (наприклад, ключових слів), інтересу до тексту. Наступний крок – презентація тексту, що містить відповідні завдання, спрямовані на розвиток навичок розуміння. Третя фаза передбачає перехід до дій, що уможливають використання нового тексту у подальшому продукуванні мовлення. У свою чергу, при монологічному мовленні та письмі важливо окреслити ситуацію, намір комунікації та тип тексту. Створення, зокрема, письмового тексту вимагає певної автоматизації застосування мовних одиниць та засвоєння комунікаційних стратегій.

Прагматичні цілі можна розділити на низку груп з огляду на комплекс завдань і вправ, які ведуть до розвитку навичок та компетенцій. Інструментом, що служить для управління інформаційними ресурсами та навчальними матеріалами, а також координації спілкування в рамках платформи «e-learning», нерідко виступає платформа електронного навчання. Якщо тип завдання не зустрічається часто на платформі через технічні чи організаційні причини, то його можна ввести в аудиторну складову курсу. Наступні приклади стосуються особливостей викладання німецької мови для дорослих. Структура курсу опирається на перелік тем, що міститься в документі «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («Common European Framework of Reference for Languages») та його німецькому відповіднику – «Profile Deutsch» [4, 33].

Вид мовленнєвої діяльності «Читання» складається з наступних компонентів:

1. Прийоми, що передують читанню (2–3 завдання):

- концентрація уваги на тематиці тексту (діаграма, графік, ілюстрація) у сполучі з активізацією загальних знань про відповідну галузь;
- активація лексики (асоціативні карти, лексичні ігри);

- повторення відомої граматичної структури.

2. Прийоми, що супроводжують читання (2–3 завдання):

- розвиток стратегій загального розуміння;
- розвиток стратегій вибіркового розуміння;
- розвиток стратегій деталізованого розуміння.

Ці завдання стосуються матеріалу з характеристиками автентичного тексту з наданням особливої ваги графікам, ілюстраціям тощо.

3. Завдання для розвитку продуктивної ефективності на основі поданого тексту (2–3 завдання):

- лексичні;
- граматичні;
- контрольоване письмо.

4. Письмове комунікативне завдання (приміром, створення подібного тексту).

Вид мовленнєвої діяльності «Слухання» також охоплює чотири компоненти.

1. Прийоми, що передують слуханню (2–3 завдання):

- концентрація уваги на тематиці тексту (фрагмент звукозапису, короткий фільм, анімація, діаграма, графік, ілюстрація) у сполучі з активізацією загальних знань про відповідну галузь;

- активація лексики (асоціативні карти, лексичні ігри);
- повторення відомої граматичної структури.

2. Прийоми, що супроводжують слухання (2–3 завдання):

- розвиток стратегій загального розуміння;
- розвиток стратегій вибіркового розуміння;
- розвиток стратегій деталізованого розуміння.

Ці завдання стосуються записів із характеристиками автентичного тексту з наданням особливої ваги надмірності інформації, фононим шумам тощо.

3. Завдання для розвитку продуктивної ефективності на основі поданого тексту (2–3 завдання):

- вправи для вимови;
- лексичні;
- граматичні.

4. Усні або письмові завдання стосовно інтерпретації тексту:

- відповіді на запитання;
- реферування.

Вид мовленнєвої діяльності «Мовлення», у свою чергу, складається з шістьох компонентів:

1. Повторення лексичного, граматичного матеріалу, соціокультурних правил, загальних знань, вправ для вимови (3–4 завдання);

2. Введення тексту презентації як моделі висловлювання (для рівня B 1 – Erzählung, Kurzreferat, Kurzvortrag). Доступний переклад. Темп мовлення повинен бути поміркованим, вимова – чітка.

3. Індуктивне введення правил граматики, словотворення та ін.

4. Завдання репродуктивного характеру (2–3).

5. Контрольовані завдання (1–2).

6. Усне комунікативне завдання – самостійне створення та представлення виступу.

Навчальний аспект «Усна інтеракція» також охоплює шість компонентів:

1. Повторення лексичного, граматичного матеріалу, соціокультурних правил, загальних знань, вправ для вимови (3–4 завдання).

2. Введення тексту презентації як моделі висловлювання (для рівня B 2 – *informelles Gespräch, Diskussion*). Доступний переклад. Темп мовлення повинен бути поміркованим, вимова – чітка.

3. Індуктивне введення правил граматики, словотворення та ін.

4. Завдання репродуктивного характеру (2–3), доповнення висловлювання одного з учасників розмови.

5. Контрольовані завдання (1–2), що містять інформаційні прогалини (виконується в парах або групах).

6. Усне комунікативне завдання – самостійне створення та представлення виступу; виконується на основі завантаженого звукового файлу. Виступ проектується на роль у діалозі.

Наступний вид діяльності – «Письмо»:

1. Повторення лексичного, граматичного матеріалу, соціокультурних правил, загальних знань, орфографічні вправи (3–4 завдання).

2. Введення тексту презентації як моделі письмового висловлювання (для рівня B 1 – *Tagebuch, Versuchsbeschreibung, Leserbrief, persönlicher Brief*). Доступний переклад.

3. Індуктивне введення правил граматики, словотворення та ін.

4. Завдання репродуктивного характеру (2–3) – лексичні та граматичні.

5. Контрольовані завдання (1–2).

6. Письмові комунікаційні завдання – самостійне створення тексту у форматі .doc/.docx та завантаження його на платформу. Викладач виправляє текст за потреби.

Останні два види діяльності – «Письмова інтеракція» та «Посередництво» – складаються з шести елементів. У випадку письмової інтеракції – це:

1. Повторення лексичного, граматичного матеріалу, соціокультурних правил, загальних знань (3–4 завдання).

2. Введення тексту презентації як моделі письмового висловлювання (для рівня B 1 – *Leserbrief-Antwort der Redaktion, Anfrage-Absage, persönliche Korrespondenz per SMS, E-Mail, Chat*). Доступний переклад.

3. Індуктивне введення правил граматики, словотворення та ін.

4. Завдання репродуктивного характеру (2–3), доповнення висловлювання одного з учасників інтеракції.

5. Контрольовані завдання (1–2), що містять інформаційні прогалини (виконується в парах або групах з використанням чату).

6. Письмові комунікаційні завдання – отримання інформації про певну тему, пошук рішення (виконується за допомогою чату або зовнішнього комунікатора).

Натомість «Мовне посередництво» може охоплювати декілька варіантів (усне, письмове, в межах іноземної мови, з залученням іноземної та рідної мови):

1. Повторення лексичного, граматичного матеріалу, соціокультурних правил, загальних знань (3–4 завдання).

2. Введення автентичних текстів, що складають основу посередництва. Подаються тексти, які є прикладами вдалого посередництва (наприклад, німецький текст та його адекватний іншомовний відповідник).

3. Індуктивне введення правил граматики, словотворення та ін.

4. Завдання на переклад закритого типу.

5. Завдання на переклад напіввідкритого типу.

6. Переклад або перефразування тексту, перетворення тексту з одного типу на інший. Завдання полягає в завантаженні текстового файлу, який перевіряється викладачем.

Таким чином, методологію курсів електронного навчання доцільно розширювати з метою більш ефективного використання існуючих інструментів та їхньої адаптації до викладання іноземних мов.

**Висновки.** Дискусія про електронне навчання зосереджена як на теоретичних (зв'язок між «традиційним» та дистанційним навчанням), так і на практичних (планування навчання, вибір інструментів для досягнення відповідних результатів) аспектах. З огляду на іманентні характеристики, зокрема, можливість персоналізації темпів роботи, вибір бажаної послідовності завдань, підвищення почуття безпеки, роль електронного навчання може посилюватись у контексті професійних потреб, навчання дорослих, а також соціальної інтеграції людей з обмеженими можливостями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

##### REFERENCES

1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / [Hrsg. von John Trim, Brian North, Daniel Coste]. – Stuttgart : Langenscheidt bei Klett, 2001. – 248 S.
2. Henrici G. Zweitsprachenerwerbsforschung / Gert Henrici, Claudia Riemer // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4 ; [hrsg. von Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm]. – Tübingen-Basel : Francke, 2007. – S. 38–43.
3. Means B. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies / Barbara Means, Yukie Toyama, Robert Murphy, Marianne Bakia, Karla Jones. – Washington D.C.: U.S. Department of Education, 2009. – 94 p.
4. Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2 / [Hrsg. von Manuela Glaboniat]. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York : Langenscheidt, 2002. – 168 S.
5. Roche J. Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik / Jörg Roche. – Tübingen : Francke, 2008. – 286 S.
6. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / George Siemens [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> 28.04.2012
7. Wolski P. Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość / Przemysław Wolski // Neofilolog. – 2010. – Nr 34. – S. 287–295.

*Статтю подано до редакції 20.09.2017 р.*



УДК 37.014(477.831.86)"1941/1944"

**Микола ГАЛІВ,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Україна, Дрогобич) halivm@yahoo.com

**Сергій ОЛЕНИЧ,**

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Україна, Дрогобич) olenych\_s@gmail.com

**ЗАСАДИ НІМЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ  
В ОКУПОВАНІЙ СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ 1941–1944 рр.:  
НА МАТЕРІАЛАХ ДРОГОБИЧЧИНИ<sup>1</sup>**

*У статті на основі документальних матеріалів, які стосуються території Дрогобицької області УРСР, автори роблять спробу проаналізувати засади освітньої політики нацистської окупаційної адміністрації у Східній Галичині впродовж 1941–1944 р. Охарактеризовано систему управління сферою освіти в краї, підходи окупаційних властей до формування структури освіти, мережі навчальних закладів, змісту навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** освітня політика, дистрикт Галичина, Дрогобицька область УРСР

*Літ.* 32.

**Mykola HALIV,**

PhD (Education), Associate Professor of the Department of History of Ukraine  
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Ukraine, Drohobych) halivm@yahoo.com

**Serhiy OLENICH,**

PhD (Philosophy), Senior Research Fellow of  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Ukraine, Drohobych) olenych\_s@gmail.com

**THE BASICS OF GERMAN EDUCATIONAL POLICY  
IN THE OCUPIED EAST GALICIA 1941–1944:  
ON THE MATERIALS OF DROHOBYCH REGION**

*In the article, based on documentary materials concerning the territory of Drohobych region of the Ukrainian SSR, the authors attempt to analyze the principles of educational policy of the Nazi occupation administration in the Galician district during 1941–1944. The system of management of the field of education in the province, approaches of the occupation authorities to the formation of the educational structure, network educational institutions, content of the educational process are characterized in the article. The centralized nature of formation of education management authorities, which was introduced from Germany, but experienced in Poland between two world wars are shown in the article.*

*The article describes the factors that determined the specifics of the German educational policy in Eastern Galicia: it was interpreted by the Germans not as an occupied territory, but as a region directly subordinated to the Reich; most of this territory belonged once to the Austro-Hungarian Empire, so, Nazi Germany considered itself its successor; the Ukrainians, who constituted the majority of the population of Eastern Galicia (70%), had deep traditions of national-cultural life. Therefore, the occupants*

<sup>1</sup> Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Державного фонду фундаментальних досліджень за конкурсним проектом Ф77/80 – 2017.