

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**БРОНІШЕВСЬКА Оксана Василівна**

УДК 378.4.091.8:001.89]:94(477) «18/192»(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ  
НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

011 Освітні педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ О.В. Бронішевська

Науковий керівник: **ЧУМАК Микола Євгенійович,**

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Бронішевська О.В. Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України XIX – 20-х років XX століття.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні педагогічні науки». – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Дисертаційна робота присвячена проблемі формування наукового світогляду в університетах Наддніпрянської України XIX – 20-х років XX століття. У роботі *проаналізовано* поступальність становлення та розвитку академічних традицій формування наукового світогляду студентів Наддніпрянщини під перехресним впливом як внутрішніх та зовнішніх детермінант; *уточнено* зміст ключових категорій дослідження «формування», «наука», «світогляд», «науковий світогляд»; *запропоновано* авторську теоретичну модель формування наукового світогляду студента під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності.

Феномен *науковий світогляд* розуміється нами як цілісний погляд на світ що сформований на основі осягнення суб'єктом пізнання теоретичних та практичних аспектів соціокультурного досвіду.

*Наукова новизна* результатів дослідження полягає у тому, що: *введено* до наукового обігу авторське визначення «науковий світогляд»; *процитовано* невідомі факти з рукописних та архівних фондів, що актуалізували системну репродукцію досліджуваного у розрізі історичних періодів; *запропоновано* періодизацію факторологічного впливу на умови формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України (XIX – 20-ті роки XX століття); *розроблено* теоретичну модель формування наукового світогляду студента під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності; *уточнено* семантично-дефінітивні особливості термінів «формування», «наука»,

«світогляд», «науковий світогляд»; *узагальнено* наукову спадщину та діяльнісні почини знакових для нашого дослідження представників Наддніпрянських університетів – Д. Багалія, Й. Блазіуса, В. Бузескула, В. Вернадського, Г. Де-Метца, К. Кесслера, В. Кирпичова, К.-Д. фон Роммеля, Л. Струве, А. Синявського; *подальшого розвитку* набуло відрефлексування характерних особливостей історико-педагогічних реалій, продукуючих активізацію формування наукового світогляду студентів в університетських умовах різних регіонів.

*Практичне значення* одержаних результатів дослідження полягає у розкритті маловідомих та невідомих історичних фактів, які збагачують історико-педагогічну скарбницю новими знаннями та слугують предметною канвою для подальших наукових розвідок.

Отримані дослідницьким шляхом узагальнення можна залучати до: змісту тематичних підручників та посібників, розкриваючих особливості історико-педагогічного поступу; викладання педагогіко-центрованих освітніх компонентів навчального плану у закладах освіти та в процесі підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів.

**Ключові слова:** формування наукового світогляду, університети, Наддніпрянська Україна, детермінантний вплив, академічні традиції.

## ABSTRACT

Bronishevska O.V. The formation of the scientific worldview of students in the universities of Dnieper Ukraine in the 19th - 20th years of the 20th century. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in speciality 011 «Educational, Pedagogical Sciences». – Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to the problem of the formation of a scientific worldview in the universities of Dnieper Ukraine in the 19th - 20th years of the 20th century. The paper analyzes the progressiveness of the formation and

development of academic traditions of forming the scientific worldview of students of the Dnieper region under the cross-influence of internal and external determinants; clarifies the content of the key research categories «formation», «science», «worldview», «scientific worldview»; proposes the author's theoretical model of the formation of a student's scientific worldview under the influence of discursive learning in conditions of multitasking.

We understand the phenomenon of scientific outlook as a holistic view of the world that is formed on the basis of the subject's understanding of the theoretical and practical aspects of socio-cultural experience.

The scientific novelty of the research results is that: the author's definition of «scientific worldview» was introduced into scientific circulation; unknown facts from manuscript and archival funds were cited, which actualized the systematic reproduction of the research subject in terms of historical periods; the periodization of the factorological influence on the conditions of formation of the scientific worldview of students in the universities of Dnieper Ukraine (19th - 20s of the 20th century) was proposed; a theoretical model of the formation of a student's scientific worldview under the influence of discursive learning in conditions of multitasking was developed; the semantic and definitive features of the terms "formation", "science", "worldview", "scientific worldview" were specified; the scientific heritage and activities of representatives of the Dnieper universities, which are significant for our research - D. Bahalii, J. Blasius, V. Buzeskul, V. Vernadsky, H. De-Metz, K. Kessler, V. Kirpichov, C.-D. von Rommel, L. von Struve, A. Syniavskyi were summarized; further development took place by reflecting on the characteristic features of historical and pedagogical realities, producing the activation of the formation of the scientific worldview of students in the university conditions of various regions.

The practical significance of the obtained research results lies in the disclosure of little-known and unknown historical facts that enrich the historical-pedagogical treasury with new knowledge and serve as a subject canvas for

further scientific investigations.

The generalizations obtained through research can be involved in: content of thematic textbooks and manuals revealing the peculiarities of historical and pedagogical progress; teaching pedagogically-centered educational components of the curriculum in educational institutions and in the process of improving the qualifications of pedagogical and scientific-pedagogical personnel.

**Key words:** formation of a scientific worldview, universities, Dnieper Ukraine, determinant influence, academic traditions.

### Список опублікованих праць за тематикою дослідження

#### *Монографія*

1. Бронішевська О. В. Імплементация європейських академічних традицій формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянщини (XIX – 20-ті роки XX ст.) : монографія. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 147 с.

#### *Статті у наукових фахових виданнях*

2. Бронішевська О. В. Інтеграційні процеси як засоби засвоєння учнями знань з фізики та астрономії. *Наукові записки.* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 177. Частина I. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 78-82.
3. Bronishevskaya, O., Chumak, M., Lesina, T., Udovychenko, I., Kichuk, Y., & Mykhailichenko, M. (2021). Discursive learning of students in terms of polytasking: retrospective analysis. *Revista EntreLinguas*, 7(esp.4), 2021. URL: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.4.15666> (зарубіжне видання, що внесено до переліку міжнародних наукометричних видань Web of Science)
4. Бронішевська О. В. Формування світоглядних позицій представників Наддніпрянських університетів під впливом соціокультурних умов другої половини XIX століття. *Наукові записки.* / ред. кол.:

В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 198. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 205-209.

5. Бронішевська О. В. Актуалізація наукового пізнання студентів Наддніпрянських університетів під впливом європейсько-філософської ідейності (XIX – початок XX століть). *Освітні обрії*. Івано-Франківськ: Вид-во ІППКВ, 2021. №1 (52). – С. 4-7.
6. Бронішевська О. В. Науковий світогляд студентів: педагогічна та історіософська репродукція. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 208. С. 268-272.

#### **Матеріали науково-практичних конференцій**

7. Бронішевська О. В. Вплив світоглядних позицій Рене Декарта на актуалізацію наукового пізнання студентів Наддніпрянських університетів XIX століття. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: збірник матеріалів XI-ї Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції (Кропивницький, 7 травня – 14 травня 2021 р.) / відп. ред. М. І. Садовий. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 4-5.
8. Бронішевська О. В. Соціокультурні умови розвитку університетів Наддніпрянщини у другій половині XIX століття. *Міждисциплінарний дискурс: теорія, практика, досвід: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції*: (Київ, 14 травня 2021 р.) / відп. ред. Т. Ю. Дудка. Київ, 2021. С. 24-27.
9. Бронішевська О. В. Розвиток раціонального мислення студентів Наддніпрянських університетів під впливом емпіричної ідейності Френсіса Бекона (XIX століття). *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали III Міжнародної науково-практичної*

- конференції (Тернопіль, 20 травня 2021 р.). Тернопіль, 2021. С. 199-202.
- 10.Бронішевська О. В. Experimental, mathematical and descriptive ways of mastering natural science subjects by the students of the Dnieper region universities (the second half of the XIX century). *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Мелітополь, 25-27 травня 2021 р.) / ред. кол.: В. М. Кюрчев, Н. Л. Сосницька, М. І. Шут та ін. Мелітополь: ТДАТУ, 2021. С. 381- 384.
- 11.Бронішевська О. В. Інтеграція освітнього та науково-дослідницького компонентів у діяльність університетів Наддніпрянщини (XIX століття). *Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загальнотехнічних та безпекових наук: матеріали Всеукраїнської науково- практичної конференції* (Київ, 23 червня 2021 р.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 13-18.
- 12.Бронішевська О. В. Методологічна експлікація історико-педагогічних досліджень. *Освіта, виховання та навчання: вітчизняний та міжнародний досвід: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 30 вересня 2021 р.) / відповідальний редактор проф. Т. Ю. Дудка. Київ, 2021. С. 41-43.
- 13.Бронішевська О. В. Історіософський характер педагогічного відрефлексування феномена світогляду. *Інноваційні тренди в освіті та науці: від теорії до практики: збірник наукових праць Міжнародної науково- практичної конференції* (Київ, 16 листопада 2022 р.) / відповідальний редактор проф. Т. Ю. Дудка. Київ, 2022. С. 12-15.

#### **Статті у наукових виданнях апробаційного характеру**

- 14.Бронішевська О. В. Інтеграція фізики та астрономії – шлях до забезпечення якісного рівня знань та формування вмій і навичок учнів. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2019. № 2 (143). С. 24-26.
- 15.Бронішевська О. В. Технологія навчання учнів розв’язування задач у процесі інтегрованого навчання фізики та астрономії. *Фізика та*

*астрономія в рідній школі*. 2019. № 3 (144). С. 14-20.

- 16.Бронішевська О. В. Актуальні проблеми праці вчителя фізики та астрономії. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2019. № 5 (146). С. 20-25.
- 17.Бронішевська О. В. Особливості формування в учнів світоглядних уявлень, понять, ідей з фізики та астрономії. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2021. № 3 С. 24-26.

**Матеріали науково-практичних конференцій апробаційного характеру**

- 18.Бронішевська О. В. Використання технології ВЕБ-квест під час інтегрованого навчання фізики та астрономії. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті: збірник матеріалів VIII-ї Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, присвяченій 100-річчю від дня народження І. Г. Ткаченка* (Кропивницький, 05-23 квітня 2019 р.) / за заг. ред. М. І. Садового. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 32-34.
- 19.Бронішевська О. В. Дистанційне навчання – технологія майбутнього. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Запоріжжя, 30 вересня 2022 р.) / за наук. ред. С. В. Кюрчева, В. В. Кідалова, В. І. Кравця та ін. Запоріжжя: ТДАТУ, 2022. С. 277-282.
- 20.Бронішевська О. В. Формування в учнів наукової картини світу у процесі навчання астрономії. *Інноваційні технології навчання природничо-математичних дисциплін у закладах середньої та вищої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих вчених* (Київ-Херсон, 10-11 листопада 2022 р.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 7-10.



## ЗМІСТ

ВСТУП .....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПРЕДМЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ.....	18
1.1. Дефінітивні складові феноменологічного аналізу .....	18
1.2. Бібліографічний дискурс предметного розгляду .....	30
1.3. Методологічний алгоритм наукового дослідження.....	49
Висновки до першого розділу .....	68
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ) .....	70
2.1. Системно-структурний аналіз зовнішньо-детермінантного впливу як передумов феноменологічного формування.....	70
2.2. Імплементация іноземних академічних традицій позааудиторної роботи з книгою у діяльність університетів Наддніпрянської України ..	97
Висновки до другого розділу.....	119
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ПІД ВПЛИВОМ ІСТОРИЧНИХ УМОВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ .....	122
3.1. Принципи організації процесу формування наукового світогляду студентів у другій пол. ХІХ – на поч. ХХ століття.....	122
3.2. Умови феноменологічного формування (1900-1920-ті рр. ХХ століття) .....	139
Висновки до третього розділу .....	160
ВИСНОВКИ.....	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	168

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сьогодні геополітичні реалії новітнього державотворення України вчергове акцентували соціальну увагу на питанні наповнення сторінок історії лише джерелознавчо вивіреним матеріалом. Сумарна репрезентативність історико-педагогічних досліджень покликана привнести на панно суспільної пам'яті глибинність розуміння цінності розвитку освітньої, навчальної та виховної теорії та практики для забезпечення спадкоємності соціального досвіду від минулих до майбутніх поколінь. Одним із джерелознавчо вивірених є феномен формування наукового світогляду студентів перших класичних університетів Наддніпрянської України, діяльність яких дала вагомий соціокультурний поштовх до подальшого академічного поступу, імплементації кращих європейських науково-освітніх традицій та власного державотворення.

Пріоритетність процесів формування та розвитку цілісного світогляду підрастаючих поколінь, як важливої передумови реалізації завдань націє- та державотворення, законодавчо закріплена чинними нормативно-правовими актами: «Про Заяву Верховної Ради України з нагоди 77-ї річниці перемоги над нацизмом та неприпустимість присвоєння Російською Федерацією перемоги над нацизмом» (Постанова Верховної Ради України №2235-ІХ від 03.05.2022), «Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021-2023 роки» (Розпорядження Кабінету Міністрів України

№1617-р від 09.12.2021), «Про Національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки» (Указ Президента України №487/2021 від 27.09.2021), «Про Національну стратегію у сфері прав людини» (Указ Президента України №119/2021 від 24.03.2021), «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної

освіти (STEM- освіти)» (Розпорядження Кабінету Міністрів України № 960-р від 05.08.2020) та ін.

Своєчасність феноменологічної репродукції досліджуваного репрезентована необхідністю висвітлення цілісності впливу світогляду на поступальний розвиток науки в академічних умовах, що наслідково віддзеркалювало результативних педагогічних взаємодій на місцях. Історична неупередженість на рівні вивчення значущості таких взаємодій уможливорює формування цілісної історико-педагогічної канви, ретроспективний характер якої відтворює самотній характер регіональних педагогічних імперативів, логічно переплетених із загальносвітовими тенденціями освітньо-наукового поступу.

Аналіз значущості проблеми наукового світогляду для особистісного розвитку знаходимо у доробках класиків (Арістотель, Ф. Бекон, Галілео Галілей, Р. Декарт, І. Кант, Б. Паскаль, Б. Спіноза, Г. Лейбніц, К. Юнг та ін.) та сучасників (В. Андрущенко, Ю. Білодід, Ю. Габермас, Л. Гармаш, С. Кримський, І. Надольний, Н. Хамітов, В. Шинкарук та ін.) філософської думки.

Предметне відрефлексування впливу історичних умов на продуктивність феноменологічного формування знаходимо у розвідках В. Вериги, Я. Верменич, І. Винниченка, І. Житецького, С. Стельмаха та ін.

Історико-педагогічну проекцію дослідницького пошуку у регіонально-академічному ключі доповнили праці окремих українських учених, таких як: Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Кременя, Г. Падалки, О. Сухомлинської, М. Чумака та ін.

Водночас, титульна тематика не набула заявлена у якості самостійного предмету наукового вивчення незважаючи на її значний пізнавальний та міждисциплінарний потенціал.

Своєчасність предметного висвітлення актуалізована необхідністю «доукомплектування» історико-педагогічної науки джерелознавчо вивіреном матеріалом, позбавленим ідеологічних викривлень та вигаданих

фактів. Вищевикладена аргументованість позначилася на виборі дисертаційної теми: **«Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України XIX – 20-х років XX століття»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тематика дисертаційного дослідження відповідним чином корелювалася з попередньо розробленим тематичним планом наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів» від 25 грудня 2005 року.

Тематика дисертаційного дослідження пройшла процедуру затвердження на черговому засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 29 квітня 2021 року).

**Мета дослідження** – здійснити науково-комплексний аналіз умов формування наукового світогляду студентів класичних університетів Наддніпрянської України в історико-педагогічних реаліях XIX – 20-х років XX століття.

Виходячи зі змісту мети дослідження, сформульовано наступні **завдання дослідження:**

1. Розкрити теоретико-методологічну сутність наукового світогляду крізь призму минулих історико-педагогічних реалій.
2. Окреслити передумови формування наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянської України першої половини XIX століття.
3. Охарактеризувати принципи організації процесу формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів у історичних **умовах** другої пол. XIX – на поч. XX століття.
4. Проаналізувати академічні **умови** формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України у 1900-1920-х рр. XX століття.

**Об'єкт дослідження** – формування наукового світогляду студентів у історико-педагогічному поступі.

**Предмет дослідження** – умови формування наукового світогляду студентів класичних університетів Наддніпрянської України в історико-педагогічних реаліях XIX – 20-х роках XX століття.

**Хронологічні рамки дослідження** торкаються історичного відрізка XIX – 20-х років XX століття. Нижня хронологічна межа дослідження співвідноситься з початком XIX століття (1805 р. відкриття Харківського університету – першого класичного університету на теренах Наддніпрянської України). Верхня хронологічна межа позначена опублікуванням документу «Завдання союзу молоді» (1920 р.) та його імплементацією в діяльність вітчизняних університетів, що передбачало переорієнтування академічної проблеми формування наукового світогляду студентів у площину ідеологічних завдань.

**Географічні межі дослідження** – територія Наддніпрянської України, що входила у досліджуваний період до складу Харківського, Київського та Одеського навчальних округів.

**Джерельну базу** репрезентували матеріали:

- ✓ *архівних фондів*: Центрального державного історичного архіву України міста Києва (275 – Київське охоронне відділення (1903-1914 рр.); 442 – Канцелярія Київського, Подільського, Волинського генерал-губернатора (1832–1914 рр.); 707 – Канцелярія попечителя Київського навчального округу; 1680 – Канцелярія Харківського інспектора по справам друку; 2017 – Харківське історико-філологічне товариство (1854–1920 рр.); 2019 – Поширення знань); Державного архіву міста Києва (16 – Київський університет; 154 – Київське відділення товариства класичної філології та педагогіки; 307 – Економічне товариство студентів Київського університету); Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (166 – Народний комісаріат освіти УСРР);

- ✓ рукописного характеру та стародруки фондів: Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського (Ф. II – Історичні матеріали);
- ✓ історичних джерел періоду (Д. Багалій, Й. Блазіус, В. Бузескул, М.Ващенко-Захарченко, В. Вернадський, А. Грузинцев, Г. Де-Метц, К.Кесслер, В. Кирпичов, К.-Д. фон Роммель, Л. Струве, М. Пирогов, А.Синявський, Л. Яновський та ін.);
- ✓ історичної періодики («Повне зібрання законів Російської імперії» (1803), «Харківські губернські відомості» (1841), «Журнал Міністерства народної освіти» (1863 - 1869), «Відомості Університету св. Володимира» (1864), «Київські університетські відомості» (1881), «Циркуляр по Харківському навчальному округу» (1887), «Російська думка» (1891), «Відомості Російської академії наук» (1919), «Математичний збірник» (1911), «Україна» (1927)).

Основними методами дослідження стали наступні:

- ✓ *пошуково-бібліографічний* – уможливив репродукцію досліджуваного шляхом залучення архівних, рукописних та бібліотечних джерел;
- ✓ *хронологічний* – актуалізував проекцію дослідницького пошуку у площину історичних етапів з метою відстеження періодизаційних особливостей;
- ✓ *персоніфікований* – дозволив відтворити значущість діяльнісного впливу окремих представників на траєкторію досліджуваного;
- ✓ *історико-структурний* – проблематизував окреслення рівнів впливу внутрішніх та зовнішніх детермінант на формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України.

**Наукова новизна** результатів дослідження полягає у тому, що:

*вперше:* введено до наукового обігу авторське визначення «науковий світогляд»; процитовано невідомі факти з рукописних та архівних фондів, що актуалізували системну репродукцію досліджуваного у розрізі історичних періодів; запропоновано періодизацію факторологічного

впливу на умови формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України (XIX – 20-ті роки XX століття); розроблено теоретичну модель формування наукового світогляду студента під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності;

*уточнено:* семантично-дефінітивні особливості термінів «формування», «наука», «світогляд», «науковий світогляд»;

*узагальнено:* наукову спадщину та діяльнісні почини знакових для нашого дослідження представників Наддніпрянських університетів – Д. Багалія, Й. Блазіуса, В. Бузескула, В. Вернадського, Г. Де-Метца, К. Кесслера, В. Кирпичова, К.-Д. фон Роммеля, Л. Струве, А. Синявського;

*подальшого розвитку набуло* відрефлексування характерних особливостей історико-педагогічних реалій, продукуючих активізацію формування наукового світогляду студентів в університетських умовах різних регіонів.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у розкритті маловідомих та невідомих історичних фактів, які збагачують історико-педагогічну скарбницю новими знаннями та слугують предметною канвою для подальших наукових розвідок.

Отримані дослідницьким шляхом узагальнення можна залучати до: змісту тематичних підручників та посібників, що розкривають особливості історико-педагогічного поступу; викладання педагогіко-центрованих освітніх компонентів навчального плану у закладах освіти та в процесі підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів.

Авторські висновки за результатами проведеного дослідження **впроваджено** до освітнього процесу Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка від 21.04.2023 р. №34-н), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка від 02.05.2023 р. №400/33-03), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка від 25.05.2023 р. №198).

**Апробація результатів дослідження.** Напрацьовані автором результати дисертаційного дослідження публічно обговорювалися на таких науково-практичних заходах:

- ✓ XI-ї Міжнародній науково-практичній онлайн-інтернет конференції *«Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті»* (7 травня – 14 травня 2021 р., м. Кропивницький);
- ✓ Міжнародній науково-практичній конференції *«Міждисциплінарний дискурс: теорія, практика, досвід»* (14 травня 2021 р., Київ);
- ✓ III Міжнародній науково-практичній конференції *«Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи»* (20 травня 2021 р., м. Тернопіль);
- ✓ II Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції *«Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації»* (Мелітополь, 25- 27 травня 2021 р.);
- ✓ Всеукраїнській науково-практичній конференції *«Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загальнотехнічних та безпекових наук»* (23 червня 2021 р., м. Київ);
- ✓ Міжнародній науково-практичній конференції *«Освіта, виховання та навчання: вітчизняний та міжнародний досвід»* (30 вересня 2021 р., м. Київ);
- ✓ Міжнародній науково-практичній конференції *«Інноваційні тренди в освіті та науці: від теорії до практики»* (16 листопада 2022 р., м.Київ).

**Публікації.** Публікаційна активність автора репрезентована наступною компонентною структурою: 1 – одноосібна монографія; 1 – стаття у зарубіжному фаховому виданні, що внесено до переліку міжнародних наукометричних видань Web of Scince; 4 – статті у наукових фахових виданнях; 7 – тез конференції; 4 – статті у наукових виданнях апробаційного характеру; 3 – тез конференції апробаційного характеру.



**Структура та обсяг дисертації.** Структуру дисертаційного дослідження репрезентують такі структурні компоненти: вступ, три розділи, загальні висновки, список використаних джерел (340 позицій, з них рукописні та архівні документи – 29 найменувань). Загальний обсяг роботи – 201 сторінка (основна частина – 159 сторінок). Наочний матеріал дисертації представлений 2 таблицями та 15 рисунками.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПРЕДМЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **1.1. Дефінітивні складові феноменологічного аналізу**

Історико-педагогічний ракурс дослідницького пошуку актуалізує на порядку денному завдання окреслення дефінітивного формату дослідження, покликаного на розкриття ідейної сутності досліджуваного феномена. На сторінках тематичного рукопису знаходимо інформацію про те, що «родзинкою» історико-педагогічних досліджень є передусім те, що на їх «ландшафті» закарбувалися такі поняття, які вже давно втратили свою змістову актуальність на рівні сучасних педагогічних досліджень [253].

Непересічний характер необхідності окреслення у дослідницькому полі сутнісного наповнення цілої низки дотичних до обраної тематики понять, актуалізували необхідність відрефлексування феноменологічного змісту з точки зору двох основоположних позицій. Перша – проблематизована необхідністю реконструкції цілісної методологічної «аксіоми», яка визначальним чином зорієнтовувалася на упорядкування наявного понятійно-категоріального апарату, здатного задовольнити науково-дослідницькі запити за показниками сутнісної однозначності, упорядкованості, вживаності [91; 151; 253]. Друга – актуалізована значущістю формування наукового світогляду в розрізі історичного динамізму [127; 111]. Зокрема, проекція останнього уможливила віддзеркалення особливостей різних історичних етапів, на кожному з яких відбувалися суттєві перетворення, що торкнулися феноменологічного формування у цілому.

Урахування вказаного націлювалося на дослідження термінологічних особливостей, які відтворюють його історичні корені та водночас

віддзеркалюють ключову дослідницьку ідею у розрізі її концептуальних тлумачень. Перш ніж перейти до обґрунтування заявленого дослідження феномена варто окреслити сутнісне наповнення тих термінів, які фігурують у титульному словосполученні.

На сучасному етапі історичного розвитку, термін формування відноситься до одного із найбільш широковживаних у психологічних та педагогічних дослідженнях. З метою найбільш повного теоретичного обґрунтування досліджуваного терміну варто розглянути його з точки зору змістової позиційності представників різних наукових шкіл.

За даними «Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів» вищеназвана дефініція розтлумачується «поетапна активізація проявів оперантної поведінки за посередництвом підкріплюючих кроків, які наближають індивіда до очікуваного результату» [199, р.197].

У змісті праці «Теорія особистості» досліджуване розглядається як своєрідна «...проекція підкріпленої поведінки, що віддзеркалює найбільш схоже на очікуване на особистісному рівні» [277, с.574].

На сторінках профільної літератури феномен формування розглядається як: «цілісність способів та прийомів соціального впливу на індивіда з освітньою метою, що віддзеркалюється на рівні системних відносин всередині цілісного утворення особистості» [312, р.47].

Логічним продовженням психолого-педагогічної проекції названого вище терміну слугує його ототожнення з «...цілеспрямованим та високоорганізованим процес освоєння індивідом соціокультурного досвіду, рис та якостей, що є необхідною передумовою для досягнення відповідного рівня успішності на особистісному рівні» [321, р. 127].

На сторінках праці «Теорії навчання» (2004) дефініція «формування» розглядається у якості процесу «...пробуджуючого бажані реакції шляхом системного використання диференціального підкріплення та послідовної апроксимації» [303, с.77].

З змістовому наповненні доробку Джеймса Гудвіна «Наукове

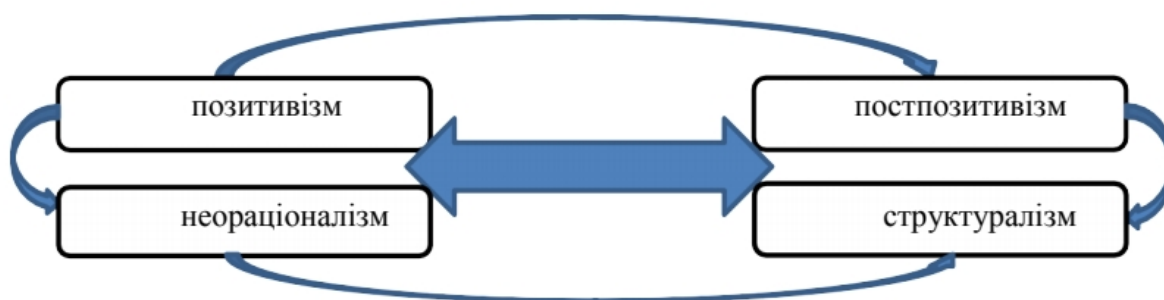
мислення в психології» досліджуване поняття розтлумачується як своєрідний логарифм поведінкових проявів, що підкріплюється у ході наближення відповідного процесу до досліджуваної моделі [81].

З метою комплексного відрефлексування досліджуваної категорії варто заглибитися у розуміння сутності терміну «наука», оскільки без останньої феноменологічне формування унеможливилось б. На сторінках тематичного видання під терміном «наука» розуміється «...область культури...», яка сфокусована у напрямку формування знаннєвої тріади на системному рівні «...природне начало, соціум, людина...» [137, с. 83-84]. На сторінках названої праці зазначається, що в межах кожної науки містяться знання про:

- ✓ визначений сегмент «живого» світу [137, с. 83];
- ✓ соціокультурну обумовленість реально існуючого [137];

Окрім цього, у культурологічному словнику чітко прописується, що сучасні наукові знання є наслідком взаємопереплетених логічних ліній «основних» західнофілософських течій, що привнесли на траєкторію феноменологічного формування певний акцент теоретичного та емпіричного (рис.1.1) [137, с.83]. У цілому, «наукові знання» є серцевинним елементом процесу пізнання істини – діалектичної складової основи наукового світогляду.

У змісті культурологічного словника авторський колектив чітко виокремив логічні лінії чотирьох «основних» західнофілософських течій – позитивізм, постпозитивізм, неораціоналізм, структуралізм (рис.1.1) [137].



**Рис.1.1. Логічні лінії «основних» західнофілософських течій, що позначилися на формуванні сучасних наукових знань [137, с.83]**

Додатковим чином були розставлені теоретичні акценти на тому, що кожна з цих течій доволі органічно вписалася в ключові риси науки (рис.1.2). До переліку останніх увійшли наступні компоненти – інтерсуб'єктна (об'єктивна) сутність, логічність змістової побудови, дефінітивно-термінологічна «мова» викладу, системність, теоретичність (рис.1.2).



*Рис.1.2. Ключові риси науки – джерела пізнання істини [137]*

У «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» термін «наука» репрезентується не в єдиному змістовому ключі (рис. 1.3) [199]. Дані рис. 1.3 засвідчили, що авторський погляд центрувався на інтерпретації дефініції «наука» крізь призму трьох основних змістових проєкцій – основи знань, області дослідження, сукупності методів та процедур (рис.1.3) [199]. Наочні матеріали рисунка засвідчили, що кожна із наведених змістових проєкцій використовує власний інструментарій – науковий метод, наукові принципи та загальні закони (рис.1.3) [199].



*Рис. 1.3. Лексико-семантичні проєкції терміну «наука» (за матеріалами «Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів») [199]*

Західний дует дослідників Хегенхан Б. та Олсон М. свого часу розглянули вищеподаний термін виходячи із існуючих теорій навчання [303]. На думку авторів, наука – є своєрідним дослідницьким методом, який передбачає використання експерименту з метою ідентифікації істинності теорії у різноманітних природних проявах [303].

На сторінках словникового видання «Основні поняття психодіагностики і експериментальної психології» під «наукою» розуміється «...сфера людської діяльності...», функціонування якої сприяє акумулюванню нових знань про оточуючу реальність, які «...відповідають критерію істинності» [202].

З доволі виразним динамічним акцентом вирізняється наступне формулювання науки, що розглядається з позиції «...системно розвиваючої та нестримно рухаючої уперед системи доведених припущень, фактів, законів та висновків, які безперервно доповнюються, критикуються, пильно перевіряються, частково спростовуються і повному науково-розтлумачуються» [237].

У змістовому наповненні «Філософського енциклопедичного словника» чітко прописується, що термін «наука» поєднує у своєму змісті «...зміни парадигми, коли встановлені принципи та закони порушуються новими відкриттями» [201, с.217].

Відповідним рівнем змістової структурованості вирізняється ще одне визначення науки, яке висвітлюється як «...особливий вид пізнавальної діяльності, націлений на примноження об'єктивних, системно організованих та обґрунтованих знань про навколишній світ...» [294, р.5].

Досить цікавий підхід до тлумачення сутності терміну «наука» знаходимо на сторінках ще одного видання, який з психологічним акцентом репрезентує 5 основних формулювань до обґрунтування феноменологічної сутності (див. рис.1.4) [104].

Не менш цінним для нашого історико-педагогічного дослідження є обґрунтування науки у формі «...особливої сфери діяльності, заснованої на

необхідності вироблення та систематизації знань про світ з метою побудови цілісного образу світу (наукової картини світу) та способів взаємодії із зовнішнім світом (науково-обґрунтованої практики) ...» [316, р.137].

Відповідними елементами змістової системності, на наш погляд, відрізняється наступне визначення науки, яке розтлумачується як «...важлива сфера людської діяльності, орієнтована на вироблення та систематизацію знань про людину, навколишній світ та їх взаємозв'язки на рівні цілісної системи» [314, р.83].

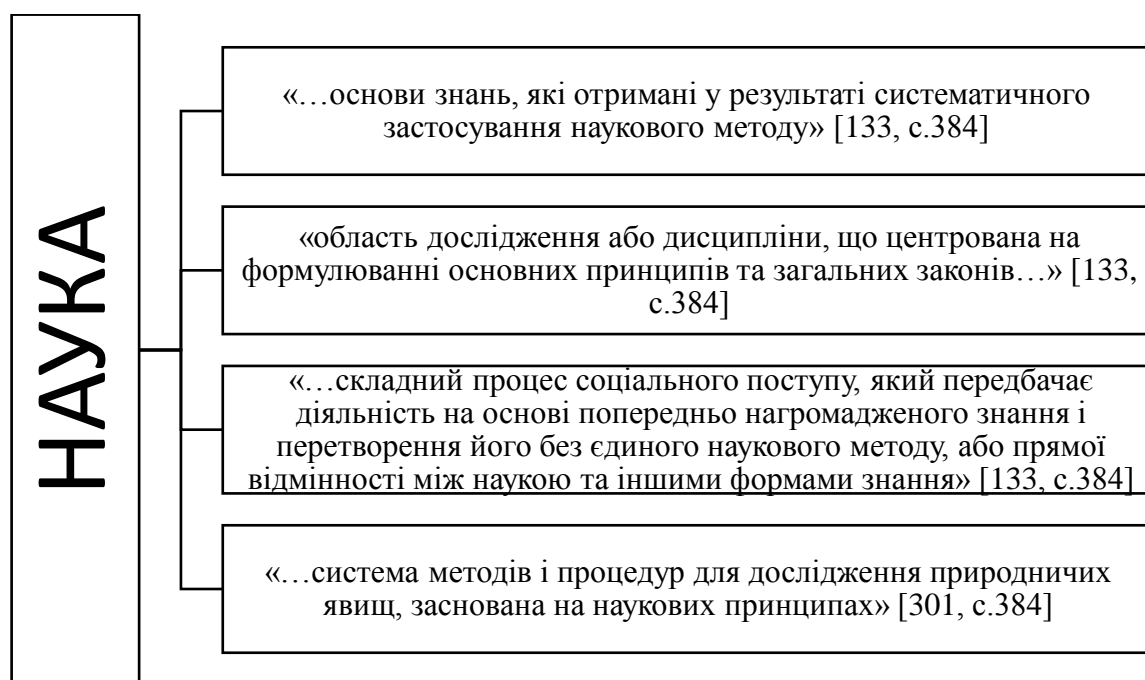


Рис. 1.4. Обґрунтування феноменологічної сутності терміну «наука»

[267]

У одному із джерелознавчих матеріалів знаходимо таке визначення науки «...особлива сфера діяльності людини, що відзначається активним примноженням знань про світ, їх систематизацією та побудовою єдиної цілісної наукової картини світу та виробленням способів взаємодій зі світом... як науково-обґрунтованої практики...» [315, р.71].

Досить цікавою змістовою «начинкою» відрізняється і наступне феноменологічне формулювання у якому наука розглядається у якості «...множинності галузей наукового знання, що відрізняються одна від

одної за рядом суттєвих характеристик (понятійно-категоріальна прозорість, методи та принципи пізнання оточуючої реальності, об'єкт дослідження та предметна область)...» [300, р.104].

Перш ніж перейти до огляду науково-авторських обґрунтувань дефініції «світогляд», варто зупинитися на визначенні її місця у структурі пізнавальної діяльності (див. рис. 1.5).



**Рис.1.5. Типологія пізнавальної діяльності за критерієм історико-педагогічного поступу**

Дані рис.1.5 відтворюють трьохетапність процесу пізнання, серцевину якого займає світогляд (рис.1.5). Виходячи зі змістовності вищезазначеного тріо, актуалізувалася необхідність представлення ще трьох критеріїв, якими компоненти цього тріо відрізняються один від одного – мета, ціннісні орієнтири та способи пізнання (рис.1.5).

За словами І. Канта, світогляд є нічим іншим як «...здатністю суб'єкта до переосмислення значущості власного буття...», що прокладається шляхом відрефлексування повноцінної рівності взаємозв'язків існуючих уявлень, поглядів та переконань [119, с.117].

Світогляд – це цілісна система знань та уявлень людини про світ та її місце у ньому, що віддзеркалена на рівні усталених аксіологічних детермінант, що є визначальними орієнтирами для особистості та основою формування найбільш повної картини існування світу на рівні природного та соціального [159].

На сторінках іноземного доробку «Людина та її світогляд» автор



акцентує свою увагу на тому, що досліджуваний нами феномен є цілісною системою уявлень, які за своєю природою є «двосторонніми» [82]. За таких умов, одна із досліджуваних нами сторін, по-суті, віддзеркалює внутрішньоособистісне бачення людини самої себе у великому світі (одиничний рівень); а інша – формує уявлення про цілісний соціум і свою роль на рівні цієї високоорганізованої структури (загальний рівень) [82]. Родзинкою цього двостороннього конструкту, на думку автора згаданого нами доробку, є те, що усі світоглядні прояви за своєю суттю можуть набувати як свідомих, так і несвідомих обрисів [82]. Така дихотомія обрисів приводить до формування специфічних особливостей світогляду, які відрізняють його від інших феноменологічних конструктів.

На сторінках праці «Духовність: філософські конструкти і соціокультурні репрезентації» автор підкреслює, що «світогляд» – це багаторівневі орієнтири, в основу яких покладені елементи людської культури та національно-етнічні особливості, що повною мірою віддзеркалюють повноцінність усвідомлення людиною особливостей світобудови та світоорганізації [250].

На сторінках тематичного доробку «Формування наукового світогляду підростаючого покоління», термін світогляд інтерпретується у формі своєрідної сукупності знань, відповідної суми рівнів їх систематизованості, які визначають способи відрефлексування індивідом особливостей світу та передбачають вияви свого ставлення до нього [111].

Відповідним рівнем змістової вираженості, нам видається, є наступне визначення світогляду, яке сприймається у формі «...певної системи знань про світ, суспільство та людину, а також існуючі цінності буття та сенс життя, що логічно вплітається у своєрідну філософію існування» [290, р.51].

Своєрідністю сутнісного вектору вирізняється феноменологічне трактування, яке розглядає досліджуване у вигляді «...закодованої системи ідей, поглядів та концепцій самого суб'єкта на оточуючу реальність, що

детермінується соціоестетичними та соціоетичними принципами, ідеалами та переконаннями...» [322, р. 94].

Своєрідними змістовими нотами антропологічної центрованості відзначається наступне визначення світогляду, що сприймається як «...усталена система особистісних поглядів на світ і своє місце в ньому з урахуванням особливостей оточуючої реальності по відношенню до себе, а також обумовленості даних поглядів основним ідеалам, переконанням, життєвим позиціям, ціннісним орієнтирам» [307, р.38].

Феноменологічне формулювання у вигляді інтегративного поєднання компонентів знаходимо у наступному визначенні, де світогляд репрезентується як «...інтеграційна система взаємозв'язку знань, досвіду і самосвідомості, що формує цілісну картину світу на рівні якої спроектовані усі життєві орієнтації та вияви ставлення до самого себе та оточуючої реальності» [306, р.311].

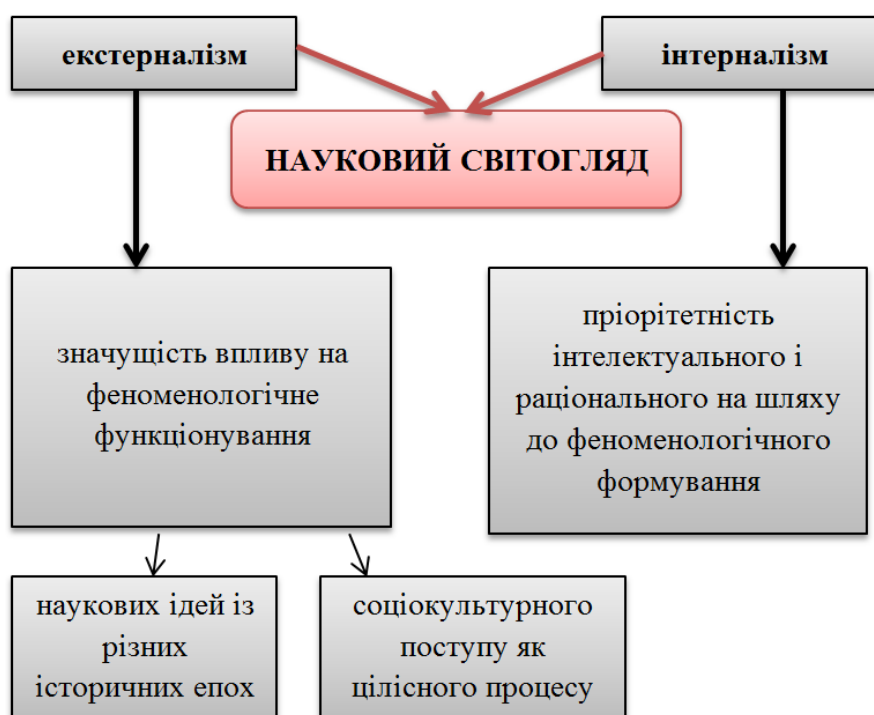
За словами великого вітчизняного ученого В. Вернадського досліджуваний феномен є своєрідною зв'язною ланкою, яка забезпечує тісний взаємозв'язок людини із «...динамічним... буттям науки, що пов'язує минуле із сьогоденням... відображається на рівні середовища життя людини» [61, с. 147].

На сторінках його авторської праці «Про науковий світогляд» у 1902 р. академік Володимир Іванович Вернадського зауважив: «іменем наукового світогляду називаємо уявлення про явища, доступні науковому вивченню, яке дається наукою; під цим іменем ми передбачаємо відповідне ставлення до оточуючого нас світу явищ, при якому кожне явище входить у рамки наукового вивчення і знаходить пояснення, яке не вступає у протиріччя по відношенню до основних принципів наукового пошуку» [62, с.99]. Саме ці слова ученого наштовхують нас на думку про те, що результатом феноменологічного формування є поєднання в єдине ціле знань та уявлень, що дають можливість сформуванню на особистісному рівні цілісну картину світобудови, що сприймається у розрізі відповідних мікро-

та макрорівнів цілісної системи.

На думку австрійського ученого К. Лоренца, науковий світогляд є підґрунтям і водночас коренем усіх якісних досягнень у науковій сфері, основою завдяки якій людині вдалося опанувати сили природи і знайти надійний інструмент від самознищення [120].

На сторінках праці «Дилема сцієнтизму та антисцієнтизму у визначенні предмета філософії» автор Н. Мартишина вкладає у зміст феномена «науковий світогляд» – цілісні уявлення про світобудову, що вирізняються визначеною «...законостемністю та іманентною упорядкованістю» [147, с.110]. Окрім цього, автор досить влучно зосереджує свою дослідницьку увагу на тому, що підтримуючими векторами формування наукового світогляду на сучасному етапі розвитку людства є: «...екстерналізм та інтерналізм...» (див. рис.1.6) [147, с.110-111].



**Рис.1.6. Підтримуючі вектори формування наукового світогляду на сучасному етапі розвитку людства [147; 226]**

Цілеспрямованість першого вектору відтворюється на рівні класичних наукових концептів, які передбачали значущість впливу на

феноменологічне формування соціокультурних умов (рис.1.6) [147]. Під впливом останніх спостерігалось своєрідне досягнення феноменологічної автономії, яка значною мірою віддзеркалювала певний рівень залежності від екзогенних (зовнішніх) чинників. Особливістю другого вектору була його «приземленість» до чинників ендогенної (внутрішньої) природи, що повною мірою «коронували» пріоритетність інтелектуального і раціонального на шляху до феноменологічного формування (рис.1.6). Досить цікавою, на наш погляд, є дихотомічна позиційність ученого Н. Мартишина, який по-суті поєднав два методологічні вектори, що протиставлялися свого часу один одного (зокрема, у 30-х рр. ХХ ст. інтерналізм самому екстерналізму) (рис.1.6) [147].

На сторінках чергового історичного доробку автор приходить до думки, що визначальною «силою» на шляху до феноменологічного формування є відповідна мета яку підкріплюють закономірності та засоби [138]. І у цьому аспекті особливу увагу приділено аналізу рівня впливу інтерналізму на феноменологічне формування, що за словами автора, продукує репрезентацію досліджуваного предмета як цілісної і водночас саморозвиваючої системи [138]. Продуктивність кристалізації цієї «системи» частково продиктоване соціокультурними особливостями особистісного буття, значний відбиток на яке накладає рівень суспільного розвитку у цілому.

Логічним продовженням вище викладеної думки є ідея ученого Олександра Койре, який прийшов до висновку, що упродовж тривалої історії людства формування наукового світогляду фігурувало як процес, який активізований перехресним впливом домінуючої наукової думки [279]. Філософ приходить до думки, що давньогрецькі мислителі не піддавали математичним вимірюванням матерію світобудови, а розглядали досліджуване під кутом космоцентризму [279].

З точки зору екстерналізму, феномен формування наукового світогляду – є процесом, який віддзеркалює напрями, темпи розвитку та

зміст наукового знання, що детерміноване сукупним впливом людських потреб та соціокультурних ресурсів [147; 226]. Екстерналісти переконані у тому, що феноменологічне формування завжди проектує на собі практичний інтерес самого носія соціального досвіду.

На сторінках філософської праці «Есенціалізм: мистецтво визначати пріоритети» автор прийшов до думки, що заявлений предмет дослідження є високодієвим інструментом на шляху до подолання «...вузькоспеціалізованої освіти, яка загрожує усьому людству...» [144, с.15]. У зв'язку з останньою закономірністю, за словами автора, назріває гостра необхідність налагодження функціонування такої системи підготовки фахівців, яка б уможливила перехід від «...спеціалізованого підходу до освіти» та сприяла формуванню у суб'єктів пізнання цілісного наукового світогляду [144, с.15].

У змістовому наповненні тематичного рукопису автор прийшов до висновку, що науковий світогляд це поліаспектний «продукт» успішного функціонування освіченого соціуму, для якого наука трансформувалася у високодієвий інструмент домінування [120].

За словами Звєкова В., науковий світогляд – це не система наукових ідей із різних галузей науки, а передусім цілісне панно способів мислення, дотичних до стилю та типу наукового пізнання [111]. Наведене автором визначення наштовхує нас на думку, що феноменологічне формування повинно засновуватися на беззаперечному дотриманні принципів об'єктивності та структурованості знань, їх дискусивної відкритості.

На наш погляд, науковий світогляд – це цілісний погляд на світ що сформований на основі осягнення теоретичних та практичних аспектів соціокультурного досвіду.

На основі вищевикладеного стає зрозумілим, що дефінітивні складові феноменологічного аналізу є доволі багатоаспектні, що обумовлено авторськими акцентами тлумачення досліджуваного під міждисциплінарним кутом наукового дискурсу.

## 1.2. **Бібліографічний дискурс предметного розгляду**

Неписані норми культури наукового пошуку актуалізували на порядку денному завдання ідейного звернення до попередніх здобутків цілого покоління учених, які тією чи іншою мірою розкривали усю глибину досліджуваного під різним знаннєвим кутом. Еволюційний шлях збагачення скарбниці предметних досліджень розкривали зміну траєкторії світосприйняття та світорозуміння представниками різних епох та континентів.

Перед тим, як підійти до розгорнутої характеристики досліджуваного, варто підкреслити і той факт, що проблема формування світогляду доволі значуща. Значний сегмент історичного проміжку часу знаходився і продовжує бути у епіцентрі уваги цілого списку наукових шкіл світу. Підвищення соціокультурного інтересу до досліджуваного спровоковане «маятниковими коливаннями» світоглядних орієнтирів, які тією чи іншою мірою відтворювали значущість впливу на досліджуване як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант.

У соціокультурному полі тематичного розгляду проблема світогляду співвідноситься із феноменом мислення, яке протягом тривалої загальноцивілізаційної історії, увібрало у своєму змісті аксіологічні та моральні конструкти [197]. У історико-педагогічному дискурсі, такі симбіотичні «конструкти» центральної категорії дослідження стали принципово значущими для наукової гуманітаристики, націленої на розкриття доволі широких предметних контекстів на рівні основоположної системи «всесвіт та людина» [197, с.34].

На рівні історико-педагогічних відрефлексувань, феномен світогляду набуває особливого звучання та ще глибшої предметної значущості. Адже формування особистості суб'єкта пізнання є невід'ємним від процесу

цілісного перебігу мислинневих реакцій, що актуалізують перехід від одного рівня розумового розвитку до іншого. Грунтовність формулювання питання, щодо виокремлення особливостей наукового світогляду проблематизують завдання пошуку особливостей формування як надскладної феноменологічної конструкції. У цьому дослідницькому ключі не варто забувати про міждисциплінарний характер феноменологічного прояву, що вносить на порядок денний завдання усебічного розкриття ідейної сутності досліджуваного, як спеціального мислинневого «акту» [284, с. 37-38].

Для історико-педагогічних досліджень феномен світогляду має доволі важливе значення, виражаючи певний рівень дотичності до модусу мислення із можливою конкретизацією його типу. На рівні пошуку особливостей наукового світогляду стає очевидним питання виокремлення категорії його носіїв – так званих «активних суб'єктів пізнання», центральне положення у діяльності яких відводиться науково-дослідним завданням. Досить вагомим у цьому аспекті є окремі дослідницькі судження, які проблематизують феноменологічний розгляд як дуальну цілісність теоретичної та практичної діяльності нанизаної вже на цілісну «нитку» мислинневої діяльності [284, с.37- 39].

Цілком зрозуміло, що повноцінність історико-педагогічного відрефлексування заявленої дослідженням категорії не можливо досягнути за межами філософських «орбіт», адже наукознавчі коріння кожного дослідницького пошуку сягають глибин філософського відрефлексування представників різних історичних епох. Представлення таких «відрефлексувань» відкриває перед дослідником повноцінну панораму попередніх поколінь мислителів, які рухалися по висхідній у напрямку розвитку загальноцивілізаційної думки.

Певною мірою предтечами еволюційної теорії світогляду, на рівні джерелознавчих даних, вважаються знатні давньогрецькі мислителі Платон та Арістотель [28; 108]. Незважаючи на те, що в період життя

згаданих персон формулювання терміну «світогляд» фактично не існувало, проте вже перші спроби обґрунтування людини з точки зору творця, що відзначався глибиною свого внутрішнього потенціалу, містилися у доробках вищеназваних світочів філософської думки.

Перший із заявлених мислителів – Платон висловився з приводу одвічного значення «ейдосів» у діяльній активності кожного індивіда [53]. Окрім цього, названий філософ зорієнтовував цільову аудиторію своїх читачів у напрямку глибинного пізнання оточуючого світу і необхідності формування індивідуальної культури поведінки у просторі [53].

Урахування предметних намагань самого Арістотеля розкрити у своїх працях «краплинки» ідей своїх попередників приводило до того, що «репродукція» сутнісних поглядів набувала еволюційних обрисів [36]. Відрефлексовуючи особливості державотворення, знатний філософ приходить до думки про те, що за умов зміни устрою відбуваються й певні орієнтаційні «видозміни» поглядів та переконань, що неминуче приводять до діяльнісних змін [11].

Окрім згаданого давньогрецького дуету філософів, значний внесок у розвиток світоглядної проблематики зробили такі знані постаті світової історії як італійці Нікколо Макіавеллі та Леонардо да Вінчі [95]. Обидва світочі були переконані у тому, що світоглядні пріоритети людини та соціуму різняться, що спровоковане у даному випадку різним масштабом основоположної мети функціонування: з одного боку – одиничного, а з іншого – загального [69].

Об'єднуюча ідейна лінія, щодо предметності формування досліджуваного феномена у відповідності із наявним когнітивним потенціалом індивіда, наскрізно прослідковується зокрема у доробках знаного дуету філософів – Френсіса Бекона та Готфріда Лейбніца [3]. Іншими словами, учені були переконані у тому, що завдяки унікальній здатності людини аналізувати та порівнювати, оцінювати і зберігати,



узагальнювати й пригадувати вона виходить на «новий» рівень функціонування – самостійного прийняття рішень [3].

Значний внесок у дослідження заявленої проблеми привніс свого часу Іммануїл Кант, завдяки чому саме його по праву вважають «батьком світогляду» [311; 119]. Учений був переконаний, що досліджуване характеризується здатністю до «примноження» нових світоглядних видів та форм, при чому даний процес є нескінченним за своїми часовими характеристиками [119]. Нерукотворним «механізмом», що приводить у рух зазначене, є симбіоз теоретичного та емпіричного. Останній «симбіоз» продукує подолання лімітованості усталеного теоретизування, відкриваючи при цьому транскордонний шлях у світ нового наукового пошуку [119]. Учений з упевненістю підкреслив, що формулювання «свіжої» ідеї є результатом продуктивності проведеного аналізу [311].

Прихильником ідейності щодо еволюційного характеру світоглядно-цивілізаційного поступу був філософ Йоганн Фіхте [142]. Учений був глибоко переконаний у тому, що саме феномен абстрактного розуму актуалізував на порядку денному кристалізацію моральної свідомості, «логарифм» якої сформував поведінкові принципи та діяльнісні прояви [142]. Черговим аспектом трактування згаданого світоча філософської думки була ідейність щодо необхідності неформального «підпорядкування» моральних принципів вихідним теоретичним узагальненням [142]. Мислитель був прихильником того, що у процесі організованої та тривалої розумової праці відбувається плавний перехід суб'єкта пізнання від одного рівня розвитку до іншого, що залишає відбиток на процесі формування світогляду [142]. Своєрідною «родзинкою» наукових трактатів Фіхте є феномен «інтелектуальної інтуїції», яка за словами дослідника, постає у формі своєрідної рушійної сили на шляху від дії до омріяного результату [142].

Доволі цікавою змістовою лінією доробків Й. Фіхте була репрезентація домінування емпіричного над теоретичним, оскільки перше

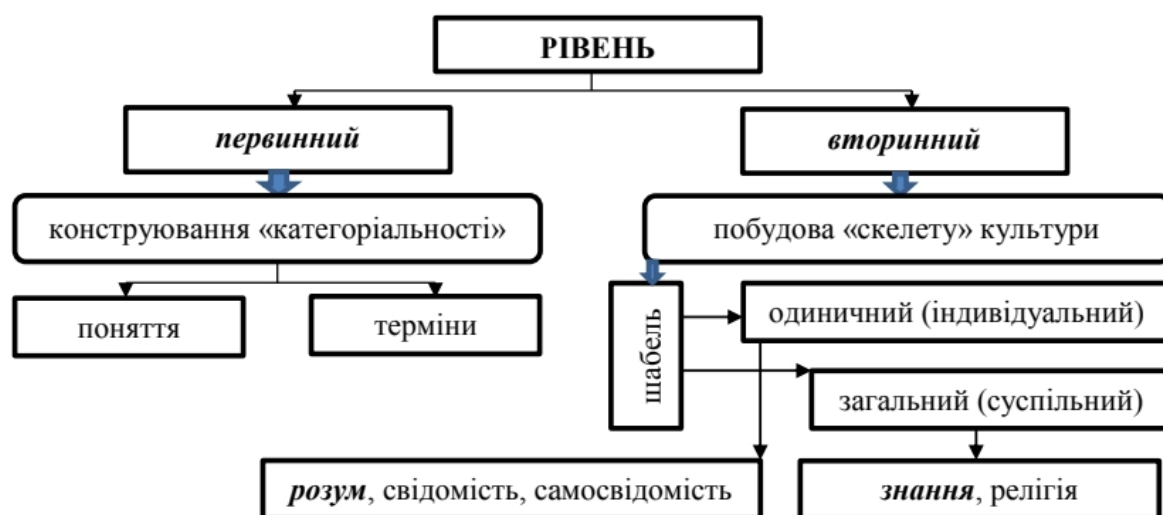
визначає напрям руху другого [142]. У розрізі власної ідейності на предметність значущості критичної філософії у соціокультурному поступі, автор прийшов до думки, що досліджуваний феномен є:

- ✓ реальним віддзеркаленням у свідомості оточуючого світу;
- ✓ проектором поведінкових напрямів у відповідності до існуючих поглядів і переконань;
- ✓ ретранслятором цілого логарифму причин об'єктивного характеру, актуалізуючих прийняття рішень різного рівня складності [142].

Наявні бібліографічні дані засвідчують, що ще на початку XVIII століття, яке хронологічно припало на епоху романтизму, відбулася виразна кристалізація поняття «світогляд» [301]. Гілку першості у цьому ключі приписують Гегелю, який зробив спробу його комплексного аналізу з точки зору його теоретичного, морального та релігійного «наповнення» [301]. Така предметність змістового «наповнення» мала доволі важливе значення у подальшому структуруванні типів світогляду, з поміж яких особливе місце відводиться досліджуваному – науковому.

Ідейним послідовником попередніх трактувань на предметність феноменологічної природи був знаний світу філософ Георг Гегель [73]. Останній максимально ідейним чином наблизився до розгляду особливостей формування світогляду, концептуалізувавши свій дослідницький погляд на багаторівневості його внутрішньої структури [73]. За словами мислителя, такий характер «багаторівневості» є прямим віддзеркаленням рівня індивідуально-особистісної активності та самоорганізації [188].

Ідейні «зародки» предметних теоретизувань, із серцевини яких відбулася подальша кристалізація наукового світогляду, як самостійного історичного типу, також знаходимо на сторінках праць про Гегеля (див. рис.1.7) [217]. Учений із глибини власного досвіду підкреслював, що систематичні акти відрефлексування існуючої дійсності приводять до творення усе нових і нових знанневих конструктів (рис.1.7) [217].



**Рис.1.7. Рівні організації світогляду, що позначилися на подальшій кристалізації наукового світогляду (за матеріалами ідейності Г. Гегеля) [22; 73; 217]**

Одним із первинних рівнів такого «конструювання» є категоріальність, що відзначається примноженням чисельності понять та термінів, кооперування якими приводить нас до формування виважених узагальнень [217]. Вторинний рівень відзначається вибудовою «скелету» культури як на одиничному (індивідуальному), так і загальному (суспільному) шаблях [217]. У авторському конструюванні багаторівневості світогляду, сам Г. Гегель приходить до висновку, що феномени творчості та розвитку є доволі близькими за своєю природою [73]. Аргументами на користь останнього є оцінювання визначених феноменів з точки зору домінування ідеального, яке розставляє акценти вторинного саме на матеріальне [73]. Первинний характер ідеального поступово продукує більш виразний обрис діяльності, яка постає у вигляді об'єктивно зумовленого утворення, заснованого на боротьбі протилежностей.

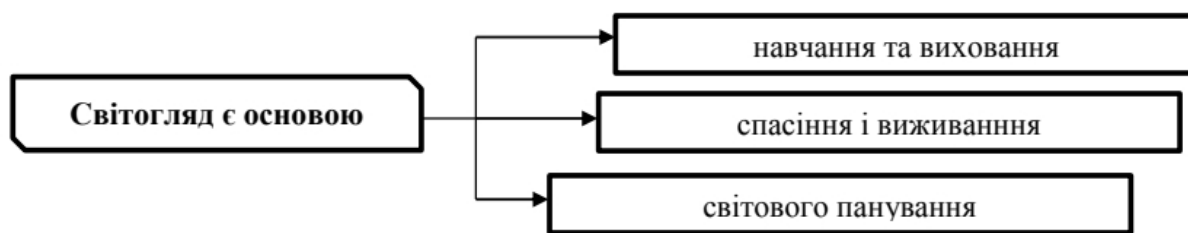
Дотичність світогляду до метафізики свого часу відзначив ще один учений – В. Дильтей [296]. Згадана персона у своїх наукових пошуках акцентувала увагу на тому, що різновекторні типи світогляду почергово

презентує дуальна єдність натуралізму та ідеалізму [297].

Своєрідністю наукових поглядів на феноменологічну проблематику підкреслював учений Г. Гомперц [302]. Останній був переконаний у тому, що на високоструктурному рівні світогляд є нічим іншим як симбіотичним сплетінням різнопланових, але водночас несуперечливих ідей [302]. Почерпнути такі ідеї, за словами дослідника суб'єкт пізнання може шляхом входження у світ різних наук, фактів і навіть особистісного досвіду [302].

Розгляду досліджуваного феномена з точки психології присвячені доробки Карла Юнга [285; 310]. За словами останнього, формування світогляду у своєму ядрі спирається на існуючі архетипи, які вирізняються своїм психологічним «праобразом» [285; 310]. Ідейне проникнення у світ архетипів приводить до того, що індивід починає поетапно проникати у давні глибини людського роду, які закладені ще з прадавніх часів [285]. Можливість глибинного проникнення у даному випадку визначається показниками рівнів розвитку самої психіки індивіда [285]. Коли останньому вдається досягти значного успіху на шляху зазначеного розвитку відбувається його персональне занурення у загальноцивілізаційне, яке увібрало у своєму змісті усю повноту усталених тисячоліттями праобразів [285; 310].

Надзвичайно пізнавальними виявилися позиції на досліджувану проблематику М. Шелера [281]. Філософ був переконаний у тому, що світогляд є основою вибудови триєдиної конструкції, в основу якої покладено три життєстверджуючі завдання: 1) навчання та виховання; 2) спасіння і виживання; 3) світового панування (див. рис.1.8) [281]. З точки зору загальнонаукового розуміння, стає зрозумілим, що вищенаведене за глибиною своєї сутності та предметності всеохоплювання умовно можна умовно об'єднати у дві категорії завдань – локального (перше) та глобального (друге та третє) характеру (рис.1.8) [281].



**Рис. 1.8. Формування світогляду триединою цілісністю знань (за М. Шелером) [281]**

На сторінках праці тематичної філософської праці згадується про різноманітні типи світогляду [159]. У зазначеному доробку аргументовано прописується, що в основу таких робочих «типологій» покладено відповідні вихідні критерії [159]. Така критеріальна структурованість уможлиблює виокремлення різноманітних типів світогляду – філософського, релігійного, наукового, соціально-політичного та ін. [159]. Доречним варіантом у цьому аспекті, на наш погляд, буде виокремлення триединої цілісності критеріїв, які актуалізують ґрунтовність розмежування одного типу світогляду від іншого. У якості таких критеріїв, як засвідчують джерелознавчі дані, може виступити:

✓ загально-предметний – уможлиблює чіткість розмежування речей природного та соціального походження, що найбільш виразно виявляється у світоглядних позиціях та переконаннях самого суб'єкта – головного носія цінностей;

✓ епістемологічний – дозволяє найбільш комплексним чином розмежувати наукові погляди від ненаукових і навіть антинаукових, що приводить у фінальному результаті до досягнення ефекту істинності суджень;

✓ універсально-синтетичний – продукує пізнання двовимірної реальності (з одного боку – природної, а з іншої – соціальної), що входить в основу формування цілісної канви світогляду [159].

Дотичною до феноменологічного концепту, за джерелознавчими

даними, є проблема формування особистісної життєвої стратегії та позиції, що корельована впливом цілого спектру детермінант (зокрема, ідеалів, цінностей, почуттів та переконань) [159]. Саме досліджуване є властиве кожному індивіду, проте багатовекторність його полірівневої змістовності та проявів віддзеркалює показники рівня соціалізації особистості на рівні того чи іншого соціального інституту.

У змістовому наповненні іноземного доробку «Людина та її світогляд» автор розглядає досліджуваний феномен з точки зору прикладного інструменту, уможлиwiająчого духовне пізнання світу [82]. Універсалізм такого «пізнання» виявлений у чіткій «репродукції» рівня значущості цілісного тріо процесів, явищ і навіть предметів [82]. Черговою «родзинкою» досліджуваного є неформальна репродукція наявного та бажаного у рамки особистісного, що тією чи іншою мірою наближає індивіда до досягнення визначеного результату діяльності.

Французький «nobelist» Анрі Бергсон занурившись у дослідження світоглядної проблематики вийшов на розуміння її еволюційної природи [24]. Окрім цього, іноземний дослідник актуалізував необхідність розгляду світогляду у тісному взаємозв'язку із оточуючою реальністю [24]. Таку «реальність» сам учений запропонував розглядати у двох «форматах»:

✓ багатоманітності життєвих проявів і тісних взаємодій між усіма елементами існуючого;

✓ поліфункціональності інертного, важливим елементом якої є інтелект, що розглядається у «формі» матерії [24].

У розрізі аналізу досліджуваного, помітним чином прослідковується наближеність теоретичних обґрунтувань щодо предметності світоглядних узагальнень Г. Гегеля та А. Бергсона [217; 24]. Обидва філософи були схильні до думки, що певний вплив на феноменологічне формування має творчість [217; 24]. Остання продукує індивіда до активних діяльнісних проявів, продуктивного інтелектуального розвитку, примноження спектральності ідей [24].

Значний змістовий сегмент у роботах німецького дослідника Мартіна Гайдеггера відведено аналізу заявленої дослідженням проблеми [300]. Згаданий дослідник був глибоко переконаний у тому, що той хто прагне зрозуміти усю сутність світогляду повинен відійти від класичних філософських трактувань і аналізувати досліджуване з позиції нової історії [305]. Урахування елементів історизму на шляху до феноменологічного обґрунтування є об'єктивною вимогою часу та сприйняття людини не як взаємозалежної від суспільних структур «елемента», а передусім як автономної одиниці – суб'єкта [305]. Останній у силу свого внутрішнього потенціалу та рівня інтелектуального розвитку, здатний структурувати рівні буття «схематично» та упорядкувати існуюче у відповідності до трьох основоположних концептів – мовного, історичного та естетичного [305].

Будучи свого часу свідком фашистських перепитій, учений Герберт Маркузе сформував власне бачення на проблему формування світогляду [145]. У одній зі своїх праць згаданий дослідник повертає свій дослідницький погляд у напрямку аналізу світогляду як єдиної вцілілої конструкції, яка здатна врятувати людство від тотальної деградації [145]. Окрім цього, Маркузе виокремлює значущість наукового світогляду як цілісного плацдарму для ренесансу надбаної століттями ідейності та відродження істинних цінностей, які фрагментарним чином підмінюються «сурогатними» [145].

Переходячи від аналізу внеску іноземних класиків у розроблення досліджуваної проблематики варто зупинитися на тлумаченні досліджуваного феномена з точки зору сучасних вітчизняних дослідників (див. табл.1.1).

**Науковий світогляд у теоретичних інтерпретаціях сучасних  
українських дослідників ХХ-ХХІ століття**

<i>№</i>	<i>Учений / творчий доробок</i>	<i>Ключове формулювання</i>
1.	Андрущенко Віктор [9]	❖ визначав значущість впливу на формування наукового світогляду рівнів суспільної самоорганізації
2.	Попович Мирослав [212]	❖ окреслив глибинність впливу на досліджуване світоглядної свідомості
3.	Бех Володимир [27]	❖ подав феноменологічне обґрунтування з точки зору тісної залежності від рівня особистісної самоорганізації, що продукує подальші прояви саморозгортання
4.	Кремень Василь [128]	❖ дослідив проблему феноменологічного формування крізь призму історично-цивілізаційного досвіду
5.	Кримський Сергій [130; 131; 132]	❖ здійснив експлікацію досліджуваного з точки зору прямого взаємозв'язку із культурними архетипами
6.	Крисаченко Валентин [133]	❖ проаналізував вплив на феноменологічне формування етнонаціонального вектору
7.	Михальченко Микола [149]	❖ відрефлексував значущість дії на процес формування наукового світогляду географічного чинника
8.	Надольний Іван [152]	❖ розробив світоглядну концепцію, чільне місце у якій відвів проблематиці життєдіяльності та духовно-практичного становлення індивіда
9.	Хамітов Назіп [267; 268]	❖ розглянув науковий світогляд з точки зору цілісної та водночас автономної структури



10.	Цюрупа Михайло [278]	❖ окреслив вплив на формування наукового світогляду феноменів туризму та мандрівництва
-----	----------------------	--

Логічним послідовником світоглядної ідейності попереднього ученого був француз Жан Бодрійяр [33]. Останній був переконаний, що у процесі трансформаційних перетворень відбулася повноцінна кристалізація ціннісних орієнтирів та світоглядних установок [33]. Учений впевнено заявляв, що в історично-цивілізаційному поступі відбулися свого роду доленості трансформаційні перетворення на рівні світогляду індивідів [33]. У цьому змістовому ключі, філософ строго заперечував пріоритетність «царини духу» на прямій феноменологічного формування [33].

Дані табл.1.1 показали, що теоретичних інтерпретаціях сучасних українських дослідників ХХ-ХХІ століття досліджуване співставляється у тісному взаємозв'язку із такими феноменами різних рівнів і форм складності, як: суспільної самоорганізації (В. Андрущенко); світоглядної свідомості (М. Попович); особистісної самоорганізації (В. Бех); історично-цивілізаційного досвіду (В. Кремень); культурних архетипів (С. Кримський); етнонаціонального вектору (В. Крисаченко); географічного чинника (М. Михальченко); життєдіяльності та духовно-практичного становлення (І. Надольний); цілісна та водночас автономна структура (Н. Хамітов); туризм та мандрівництво (М. Цюрупа) [9; 212; 27; 128; 130; 131; 132; 133; 149; 152; 237; 267; 268; 278].

У праці «Соціокультурна проекція ментальності» автор репрезентує світогляд як суму знань та почуттів [240]. Слід підкреслити, що обидва із заявлених у словесній формулі доданків викликають доволі багато запитань, виходячи хоча б із рівня їх недостатньої аргументованості. Уся справа у тому, що сучасне хрестоматійне тлумачення досліджуваного фактично не співпадає із змодельованою ідейністю, оскільки не окреслює

пряму залежність від заявленого, а лише опосередковану [240]. Виникають запитання щодо наведеної авторської думки хоча б ще з тієї позиції, яким чином лише знання та емоції можуть сформувати цілісну конструкцію світогляду без урахування дії інших взаємопов'язаних компонентів.

Окрім цього, досліджувану суму доданків автор формально «нанизує» на два феноменологічні модулі функціонування – інтелектуальний та ціннісно-емоційний [240]. Зазначена ситуативність ідейним чином наштовхує коло читачів на можливість співвіднесення відповідного доданку із конкретним модулем функціонування (зокрема, знання – інтелектуальний модуль, а почуття – ціннісно-емоційний) [240].

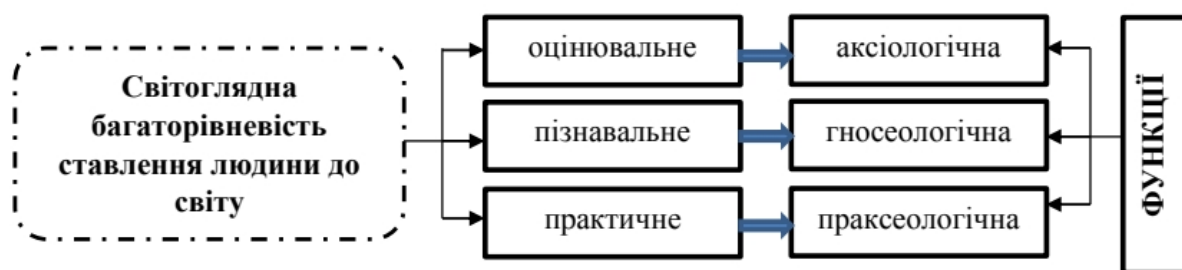
У такому змістовому сегменті дослідницького аналізу варто дещо скоригувати викладене ідейністю щодо значущості впливу особистісних поглядів та переконань на траєкторію феноменологічного формування. Тематичні відрефлексування дуалізму окресленого впливу з часом продукують необхідність структуризації обидвох із заявлених компонентів з точки зору обраного домінуючого критерію:

- ✓ предметної ґрунтовності (обґрунтований і необґрунтований);
- ✓ вірогідності (істинний та хибний);
- ✓ наукової виваженості (науковий та псевдонауковий);
- ✓ рівневої ефективності (прогресивний та регресивний).

Такий структуризаційно-критеріальний підхід підводить нас до думки про те, що на особистісному рівні певна система поглядів та переконань тією чи іншою мірою може призводити до «вкраплення» у цілісний моноліт світогляду, як раціональних так і ірраціональних компонентів. У такому розумінні цілісності монолітного конструкту досить виразно виокремлюються елементи, які можна умовно об'єднати у групу так званих «недостовірних». За таких умов, сама особистість опиняється вічна-віч перед необхідністю здійснення вибору між достовірним та недостовірним, що у повній мірі засновується на глибині особистісного

досвіду.

На сторінках монографічного рукопису «Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі» авторка О. Бадюл звернула увагу на світоглядну багаторівневість ставлення людини до світу (див. рис.1.9) [17]. Перший рівень у заявленій на рисунку конструкції передбачає аксіологічну оцінку соціально-значущого по відношенню до соціально-прийняттого (рис.1.9) [17]. Поетапність реалізації завдань такої «оцінки» передбачає необхідність проектування взаємовідносин у середині суспільства на графік існуючих цінностей та ідеалів з метою визначення кількісного показника по наявному рівню оптимальності (рис.1.9) [17].



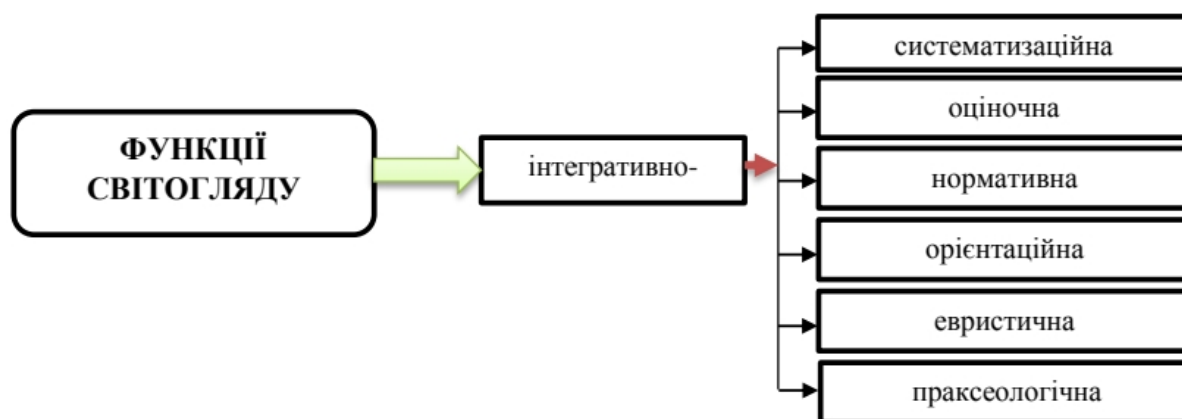
*Рис. 1.9. Світоглядна багаторівневість ставлення людини до світу (за О. Бадюл) [17]*

Особливістю другого рівня є те, що воно виявляє певну двовекторність особистісного сприйняття: з одного боку – цілісності світу та цивілізаційної історії, а з іншого – унікальності людської природи (рис.1.9) [17]. У будь-якому аспекті предметного розгляду даного рівня виходимо на усвідомлення того, що його сумарна продуктивність досить органічно повинна віддзеркалюватися у вихідних показниках успішності практичної діяльності (рис.1.9) [17].

Фундаментальність третього рівня віддзеркалена у розрізі його практикоцентрованості щодо усталених суспільством орієнтирів теологічного, традиційно-звичаєвого та нормативного характеру (рис.1.9) [17]. Окрім окресленого змістового поля, три основоположні компоненти співвіднесено із певними функціями (аксіологічною, гносеологічною та

праксеологічною), що у повній мірі віддзеркалює усю повноту унаочненого (рис.1.9) [17].

Торкнувшись коротких змістових узагальнень щодо значущості феноменологічних функцій неможливо оминати увагою і працю «Світогляд як соціокультурне явище» [156]. З місті згаданої праці автор приходять до думки щодо поліспектральності феноменологічних функцій, включивши до їх переліку п'ять основних складових (див. рис.1.10).



*Рис.1.10. Поліспектральність феноменологічних функцій світогляду*

Перша із заявлених функцій продукує систематизацію пізнаваного з метою упорядкування освоєного (рис.1.10). Друга функція націлюється на оцінювання існуючого з точки зору домінуючих поглядів та переконань (рис.1.10). Ґрунтовність третьої функції віддзеркалена на рівні узгодження нормативного та наявного з метою виокремлення сегменту розбіжностей та врегулювання існуючих розбіжностей (рис.1.10). Значущість четвертої функції приховується у необхідності орієнтації індивіда у соціокультурному просторі соціальних інститутів (рис.1.10). Особливістю евристичної функції є її наближеність до оптимізації вихідних цілей, необхідних для правильного розв'язання поставлених завдань (рис.1.10). Практиологічна функція передбачає окреслення практичних напрямків феноменологічного функціонування (рис.1.10).

У контексті поглиблення бібліографічного викладу досліджуваного пошук, заслуговує на увагу і «Літературознавча енциклопедія» у змісті

якої представлено виокремлення у складі світогляду полікомпонентного конструкту рівнів, які доволі логічно співвідносяться із історичними типами досліджуваного феномена (див.рис.1.11) [231].

У розрізі досліджуваної проблематики, з-поміж наведеного переліку рівнів світогляду, особливої уваги заслуговують феномен світорозуміння та світосприйняття. Ключовою відмінністю останнього є його:

а) дещо вужчий спектр охоплення у порівнянні із досліджуваною системою у структуру якого він входить;

б) довільно-стихийний характер, що вирізняється відповідним рівнем несистематизованості у порівнянні із високоструктурованістю заявленого конструкту (рис.1.11).

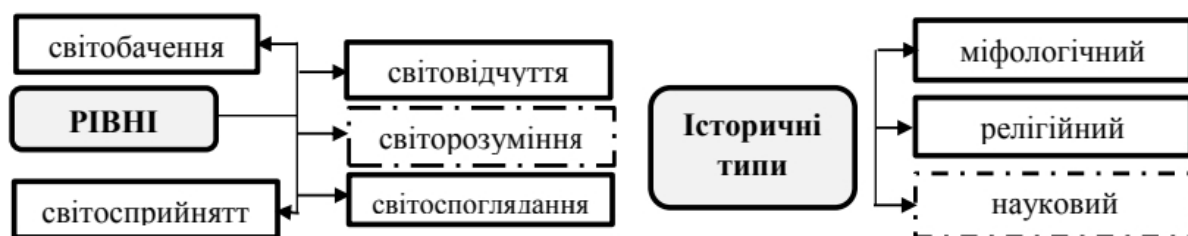


Рис.1.11. Співвіднесення рівнів та історичних типів світогляду [231]

У цілісному списку унаочнених рівнів саме світорозуміння є одним із найближчих до досліджуваного феномена. Оскільки на підґрунті останнього формується знанневий конструкт – передумова формування наукового світогляду особистості.

У праці «Гене́за творчих здібностей видатних науковців (В. І. Вернадського І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського» автор схиляється до розгляду досліджуваного крізь призму двох невиокремлених аспектів аналізу – суб’єкто- та об’єктоцентризму [91]. Перший аспект аналізу актуалізує віддзеркалення внутрішньо-індивідуальних резервів, які досить складно привести у відповідність до єдиного знанневого знаменника [91]. Виходячи з цього, у даному векторі можна говорити і про значущість інтуїтивного складника у моноліті наукового світогляду [91]. Остання теза наштовхує нас на думку про те, що фундамент заявленого «моноліту»

репрезентований доволі широким сегментом власне суб'єктивного начала [91].

Перший аспект заявленого аналізу акцентований на тому, щоб репрезентувати науку у формі цілісного начала, яке не вибудовує діяльнісно-поведінкових рамок активності самого суб'єкта [91]. Останній власними зусиллями та шляхом залучення методологічного інструментарію розгортає самостійні наукові пошуки з метою досягнення вихідної мети дослідження.

Другий аспект аналізу ґрунтується на розумінні того, що формування наукового світогляду є продуктом інтелектуального «дозрівання» індивіда, що відбувається еволюційним шляхом у процесі суспільно-історичного поступу. У контексті загальнонаукового поступу досліджуваний феномен розглядається у формі автономної структури, яка не відображає прямої залежності від емоційно-вольової сфери індивіда. Проте, вже сама поліспектральність наукових завдань може продукувати активність емоційно-вольових проявів індивіда у відповідності до їх змістових «вказівок».

На сторінках однієї зі своїх праць, автор Юрген Габермас вводить до наукового обігу поняття «інтерсуб'єктного» світогляду, відійшовши від розгляду традиційних аспектів аналізу – суб'єкто- та об'єктоцентризму [70; 91]. Екстраполяція ідейності Ю. Габермаса на канву наукового світогляду привносить у рамки досліджуваного елементи дискурсивності, які надають досліджуваному обрисів комунікативного, міжсуб'єктного та аксіологічного об'єктоцентризму [70].

Історико-педагогічний статус наукового світогляду, за своєю змістовою сутністю, є метанауковим. Останній, накладає відбиток на пізнання індивідом оточуючого буття з точки зору цілісності науки як самостійно-діяльнісної сфери людини. Не дарма у одній із джерелознавчих розвідок прописується, що основоположною лінією розмежування наукової теорії від філософії науки є ключова відмінність першої як

реально існуючої, а другої – як потенційно-бажаної [243]. Разом з тим, подвійність «імплементациї» відмінностей прокладається у напрямку як емпіричного так і теоретичного, що уможливило збагачення феноменологічного формування необхідною кількістю вихідних елементів.

Проблематичним та водночас доволі суперечливим на шляху до феноменологічного формування є рівень його предметності. Останнє за своєю суттю є багатоаспектним, оскільки торкається усіх рівнів загальноцивілізаційного поступу.

На рівні сучасного історико-педагогічного знання, феномен наукового світогляду ототожнюється із високодієвим інструментом, відкриваючим двері у світ розуміння цілого спектру наукових проблем [100]. Змістовно-дотичну ідею до останньої авторської думки знаходимо на сторінках рукопису «Істина і метод: основи філософської герменевтики», у якому автор підходить до тлумачення предметної сутності наукового світогляду із двох позицій, як:

✓ «...суми теоретичних та емпіричних істин...» [301, с.43];

✓ «...цілеспрямованого акту... історичної та особистісної природи...» [301, с. 43-44].

Можемо припустити, що наведеними трактуваннями автор намагався наблизити нас до розуміння заявленого феномену з точки зору цілісного конструкту, репрезентованого з одного боку сумою теоретичного й емпіричного, а з іншого – діяльнісно-активного начала, яке продуковане історичною плінністю та особистісно-ресурсною активністю [301].

У творчому нарисі німецького дослідника Мартіна Хайдеггера знаходимо дані про те, що єдиним шляхом до формування наукового світогляду є рефлексія, продуктивність якої приводить до ефективності процесу пізнання [304]. Не дарма у сучасному наукознавстві феномен рефлексії є доволі широкоживаним, а у новітній гуманітаристиці – абсолютно незамінним «атрибутом» у формулюванні змістової «начинки» дослідження. У змісті вищевказаної, доволі органічно поєднується і

навіть співставляється аналіз власних поглядів і суджень із іноавторськими. За таких умов «поєднання» та «співставлення», а саме рефлексія покликана розставити усі крапки на галузево-теоретичному рівні переосмислень, розвіє сумніви щодо достовірності запропонованого та актуалізує перегляд хрестоматійно-усталеного.

Повторно компілюючи до даних рисунку 1.11 варто зауважити, що у переліку історичних типів світогляду саме науковий займає особливо-предметну позицію, що віддзеркалена на рівні наступних ознак:

а) відносної стійкості у порівнянні із соціокультурною варіативністю форм емоційно-поведінкових проявів;

б) глибинної раціональності та рефлексивності;

в) відвертої інтернаціональності, що не піддається впливу кордонної лімітованості;

г) тісної взаємодії теорії з практикою, віддзеркаленої у рівнях взаємопроникнення існуючого переліку даних, фактів, істин;

д) феноменальної цілісності культурно-цивілізаційних форм прояву, розкритих на рівні хронологічно-послідовних змін у історичному розрізі.

У доробку «Світоглядний смисл соціального порядку» автор приходить до розуміння того, що досліджуваний феномен приховує у своєму змісті найширші форми сприйняття суб'єктом оточуючої дійсності, на основі яких відбувається проектування реально існуючого у площину графіку незмінного соціокультурного буття людини [134].

Змістове наповнення праці «Світоглядний смисл соціального порядку» репрезентує короткі авторські узагальнення крізь призму яких науковий світогляд постає у формі канви сприйняття, пізнання та водночас розуміння особливостей світоорганізації та світобудови, що ґрунтується на даних теоретичного та емпіричного характеру [134].

У фокусі бібліографічного дискурсу предметного розгляду ми дійшли до висновку, що еволюційний шлях предметної кристалізації феномену світогляду був доволі тривалим в історичному ключі, що віддзеркалювало



особливості історичної епохи, рівня розвитку науки та світоглядних починань носіїв соціокультурного досвіду різних епох.

### **1.3.           Методологічний алгоритм наукового дослідження**

Кожне історико-педагогічне дослідження вибудовує траєкторію предметного висвітлення на основі залучення цілого спектру методологічних підходів. Концептуалізація останніх у рамки постнекласизму продукувала кристалізацію щонайменше шести наукових підходів (системний, антропологічний, культурологічний, формаційний, герменевтичний, цивілізаційний), які значною мірою збагатили методологічний інструментарій історико-педагогічної науки.

Особливістю предмета, заявленого нами дослідження – є окреслення проблеми формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів у ретроспективному ключі історико-педагогічного викладу. Такий акцент дослідницького пошуку безумовно передбачає залучення системного підходу, який на рівні сучасного наукознавства сприймається у якості універсального «ключа» для розкриття полікомпонентної структури досліджуваного. Критерієм методологічної значущості названого підходу є його глибоко конструктивна природа, яка уможлиблює розкриття внутрішньо-системних рівнів взаємодій на рівні сформульованого об'єкту дослідження. У системі координат методологічних можливостей названий підхід відрізняється двома основоположними особливостями:

✓ розгляду кожного основного об'єкта як особливого «новоутворення», характерною особливістю якого є репрезентація його у формі цілісної системи, кожен елемент якої перебуває у тісній взаємодії між собою;

✓ організації процесу дослідження як своєрідного «царемоніального» акту, націленого на побудову логічного ланцюжка на рівні внутрішньої

структури системного характеру;

✓ репрезентації досліджуваного з точки зору системи мислинневих операцій, націлених на «репродукцію» основного об'єкта у формі системи.

Основоположна зорієнтованість на вивчення предмета дослідження у вигляді цілісної системи проблематизувала завдання відрефлексування окресленого з точки зору керівного дієвого конструкту – процесу формування. У нашому тематичному пошуку останньому відводиться особлива каркасна функція, яка не лише перпендикулярним шляхом відмежувала другорядне від основного, але й продукувала поетапність його змістового висвітлення. У доволі широкому переліку теоретичних обґрунтувань, проблема формування вирізняється рівнем своєї онтологічної та гносеологічної центрованості, що залишає чималий відбиток на рівні теоретичної репрезентації наявних знань.

З історіософської точки зору, представлення цілісної системи «формування наукового світогляду» бачиться нам дослідницьке «новоутворення», що видніє обліком своїх кількісних та якісних параметрів. З системологічної точки зору, розгляд такого «новоутворення» уможлиблює виокремлення гносеологічного начала, яке дозволяє трансформувати дослідницькі завдання у цілісну стратегію предметного вивчення.

Одним із найбільш ґрунтовних процесів, що сприймається нами у формі своєрідної точки відліку, є пізнання процесу формування наукового світогляду з метою комплексного розв'язання ключової проблеми дослідження. За таких умов, саме пізнання вже розглядається нами з точки зору цілісної задачі, яку ще потрібно уміти розв'язати правильним способом. З метою підбору «правильного способу» слід урахувати усі нюанси досліджуваного, виокремити рівень впливу як внутрішніх так і зовнішніх детермінант.

Завдяки «вкрапленню» у процес предметного вивчення своєрідного гносеологічного концентру, кристалізується уявлення про цілісність

досліджуваного, що продукує правильність формулювання проблеми та актуалізує оптимальність розроблення стратегії дослідження вже не для простого об'єкта, а так званого «системного об'єкта». Сукупність заявлених проблем вивчення співвідноситься із пізнанням відповідного об'єкту – системи, яка трансформується у епіцентр точки відліку дослідницької проблеми, яку потрібно ще розв'язати.

Черговою особливістю досліджуваного є аналіз процесу формування наукового світогляду у системі координат визначеної соціальної системи. Така система, також, сприймається нами у формі єдиного цілого, загальний характер якого не продукує диспозиції з одного боку суспільного, а з іншого – педагогічного. Виходячи зі змісту заявленого спектру аргументів, актуалізувалося завдання експлікації проблеми формування наукового світогляду з точки зору цілісного «новоутворення» – справжньої системи, репрезентованої переліком відповідних ознак:

I. Соціокультурної інтегративності, що виявляє повноцінну прототипність виявам сумативності. Останні на відміну від цілісного, відрізняються певною автономністю, коли зміна на рівні одного структурного елементу не позначається на зміні стану цілісної системи. У цілому, сама сумативність привносить на порядок денний ознаки зовнішньої нестійкості, що є абсолютно протилежним до досліджуваного нами феномена.

II. Високоструктурованості, фрагментарно віддзеркаленій на рівні інтегративних характеристик досліджуваної нами системи. Ноти «інтегративності» привносять у загальне «звучання» елементи структурної виваженості та високоорганізованості. Завдяки такому характеру внутрішньосистемних взаємодій, аналіз кожного компонента заявленої структури не можливо правильно розтлумачити без урахування невидимих сплетінь між заявленими елементами. Наукове уявлення про цілісність досліджуваного феномена формується у процесі формулювання суттєвих характеристик досліджуваного, які найбільш повною мірою дозволяють

нам зрозуміти значущість поліспектральності таких «невидимих сплетінь».

III. Цілісної полікомпонентності, яка у розрізі конкретної соціальної системи, розглядається у формі своєрідної каркасної конструкції, кожен вихідний елемент якої підтримує очікувану стійкість заявленого конструкту.

Надзвичайно важливим у цьому аспекті є і той факт, що кожен компонент визначеної системи, по-суті, є не ізольованим відносно один одного, а інтегрованим, що актуалізує проведення якісного дослідницького аналізу, шляхом співставлення існуючих протиріч. У цьому ключі незмінним залишається і той факт, що досліджувана система певним чином залишає суттєвий відбиток і на функціонуванні кожного компоненту, перетворюючи його у порівнянні із первинним виглядом. Наслідковою результативністю такого «відбитку» є кристалізація певних змін, які прослідковуються у фрагментарній втраті властивостей, якими вони вирізнялися до моменту входження у систему та примноженням нових властивостей із подальшими варіаціями їх збереження [294].

IV. Визначеної метацілісності, віддзеркаленої на рівні цілеспрямованого функціонування з метою досягнення відповідної мети. За умов такої тенденційності, мета набуває обрисів надважливого системоутворюючого фактору, завдяки якому відбувається підтримання цілісності системи на рівні визначених соціальних епіцентрів.

V. Ступеневої детермінованості, позначеної всеосяжністю дії мети на усі компоненти та функції системи. За таких умов, функції цілої системи сприймаються у якості спроектованої сукупності функцій кожного структурного компоненту системи.

Дотримання основоположних векторів культури методологічного мислення продукувало змістовне конструювання концептуальних систем, передбачаючих наукове інтерпретування феноменологічних особливостей не в системі взаємозаперечень, а передусім взаємодоповнень. Такий характер предметного відрефлексування актуалізував проєкцію

досліджуваного у світлі наявних теоретичних та методологічних «конструкцій».

Зокрема, остання «конструкція» продукувала наукове осмислення проблеми формування наукового світогляду на цілісній системі координат існуючих історико-культурних особливостей досліджуваного періоду, а перша – передбачала теоретичну інкрустацію закономірностей поступального розвитку з урахуванням існуючих особливостей перспективного розвитку.

Другим у шестірці перелічених вище наукових підходів – є антропологічний. Ключовою особливістю останнього є співвіднесення типових характеристик індивіда (зокрема, цінностей, ідеалів, виховання та освіти) з домінуючим типом культури. При чому останній повнопланово віддзеркалює характерні особливості цивілізаційного поступу, епохальних досягнень та історичного періоду. Складання розгорнутих взаємоперехресних характеристик по досліджуваній категорії індивідів уможливорює ефективну «репродукцію» тогочасних моделей педагогічної теорії і практики [26; 108].

Повноспектральна цінність окресленого підходу приховується у значущості репрезентації досліджуваної категорії суб'єктів у синхронно-історичній послідовності історичного поступу. Окреслений характер предметного розгляду уможливорює ґрунтовність відтворення історико-педагогічного розвою передусім як цілісного процесу особистісного розвитку, який на пряму зазнає впливу як загальноцивілізаційних (мегарівень) так і внутрішньо-соціальних (мікрорівень) детермінант.

На сторінках тематичної праці автор акцентує увагу читачів на тому, що неперервна цілісність освітнього поступу була наскрізно «прошита» впливом домінуючого ідеалу, який зазнавав перехресного впливу цілого спектру кризових явищ, що врешті-решт кристалізувалося у формуванні систем філософсько-антропологічного змісту [108]. Такі «системи» певною мірою відтворюють етичну сторону досліджуваного, уможливають

відрефлексування існуючого з точки зору загальноприйнятих норм поведінки. Ще одним не менш важливим для нашого дослідницького пошуку виявився культурологічний підхід. Значущість цього підходу розкрилася у його потенційній можливості феноменологічного проектування у світлі конкретного переліку процесів, які напряду торкнулися досліджуваного. Названий підхід уможливив виявлення рівня впливу цивілізаційно-культурологічного поступу, який віддзеркалив усю глибину духовно-історичних процесів, які відбувалися на окресленій дослідженням території.

Тривалий соціокультурний досвід засвідчив, що кожна цивілізаційна структура, за природою свого внутрішнього устрою, націлювалася на упорядкування існуючого простору неперервних інформаційних потоків. Нелегкий шлях такого «упорядкування» прокладався стежками створення найоптимальніших умов для існування та функціонування соціуму.

У цілому, цілісна канва культурного досвіду поколінь сформувала такий «надміцний» фундамент поведінкових зразків від існуючого інституційного функціонування. Саме така «канва» стала справжнім флагманом для цілої низки поколінь, на рівні яких і кристалізувалися усталені зразки поведінки індивідів у соціумі, що сумарним чином сприяло збагаченню загальноцивілізаційного досвіду у цілому. З одного боку – відносно, а з іншого – протирічне (неузгоджене) нашарувалося на усі сфери соціокультурного буття людини таким чином, що ретрансляторами стали одразу усі соціальні інститути (не винятковою у цьому аспекті виявилася й освіта). Зміст останньої тези наштовхнув нас на думку, що взаємозв'язок процесів навчання, виховання та освіти за своєю суттю виявився ретрансляційним началом культурних проекцій поколінь.

На перехресті соціокультурних умов різних історичних епох відбувалося формування наукового світогляду представників цілої низки поколінь, підвалини якого вибудовувалися із ціннісних орієнтирів та загальноприйнятих норм. Саме суспільне начало виступило справжнім

«проектором» нагромаджених століттями культурних традицій, які завдали суттєвого впливу на розвиток освіти у цілому. Урахування того факту, що суттєвого впливу на феноменологічне формування завдавав освітньо-науковий поступ, продукувало можливість його всебічного аналізу.

На сторінка праці «Історія Прикарпаття в хронології» учений звернув увагу цільової аудиторії читачів на те, що історичний поступ таких знакових процесів, як освіта та наука відбувався в умовах перехресно-культурного впливу [52]. Такий вплив віддзеркалював усю повноту і багатство тієї культури, у «лоні» якої названі процеси кристалізувалися, набули рис виразника усталених століттями традицій [52].

У контексті своїх глибинних досліджень, автор вищеназваної праці акцентував увагу на тому, що й сама освіта та наука стали справжнім «пластиліновим» матеріалом, з допомогою якого формувалися справжні «фігури», які логічним чином поєднали у собі основоположну мету і цілісні завдання діяльності, перспективи виховання та розвитку особистості [52]. Цілісна скарбниця ідеалів та цінностей, які досить органічно увійшли в основу педагогічної діяльності, виявилися справжньою підсистемою культури. У рамках такої «підсистеми» доволі органічного звучання набула й сама освітня система, яка за своєю суттю була ізоморфною, тобто не вступала у протиріччя із усталеною культурою визначеного історичного періоду.

Своєрідна дотичність освіти та науки до культурного поступу частково відтворювалася у «розгорнутих» програмах нагромадженої суспільної спадщини, яка у більшій мірі віддзеркалила базові культурні цінності, на основі яких кожен вибудовував свої перспективні життєві проекти у відкритому просторі часового континууму.

Транзитивні риси культурної еволюції, яка своїм крилом огорнула усі щаблі суспільного розвитку, досить органічно віддзеркалили приріст традиційного та інноваційного на рівні освітньо-наукового поступу. У таких доволі сприятливих умовах саме плинна подієвість суттєво

позначилася на феноменологічному формуванні, яке було співрозмірне з культурними викликами часу. Іншими словами, вектори формування наукового світогляду досить органічно накладалися на культурні програми суспільного розвитку досліджуваних епох, що приводило до чіткості диференціації існуючої теорії та практики. У рамках такого полісегментального аналізу, сама архітектоніка формування наукового світогляду цілих поколінь доволі логічно вписувалася у тисячолітній культурний розвій, розподіляючи доволі чітко перелік основоположних завдань для практичної реалізації усім без винятку соціальним інститутам. Повнота розгляду феноменологічної проекції на функціонування соціальних інститутів, актуалізувала перспективність апелювання до парадигмальної ідеї наслідкового формування наукового світогляду під впливом домінуючої культурної спадщини. Такі мислинневі узагальнення наблизили нас до розуміння феноменологічної сутності з однієї сторони, як згрупованої теоретичної «схеми» авторських узагальнень, а з іншої – як життєносно-практичної сутності, забарвленої у відтінки екзистенціального [129].

Проводячи змістову лінію між минулим і сучасним на рівні феноменологічного формування, стає зрозумілим, що в історичному розрізі питання культури розглядалося по відношенню до вітчизняних теренів з позицій полікультурної диспозиційності [25]. Зокрема, остання передбачала наявність впливу на соціальне начало різних типів культури тих носіїв, які презентували різні країни світу. Така диспозиційність у джерелознавчих матеріалах отримала назву «стилів культур», які на рівні своєї цілісності та системності віддзеркалили усю повноту існуючих ціннісних орієнтирів та водночас мінливість культурної парадигмальності [125].

Усталена історичним шляхом тенденційність вітчизняної «переструктуризації» наявного культурно-історичного процесу під впливом зовнішніх детермінант, залишала суттєвий відбиток на панно



ціннісних систем суспільного функціонування, актуалізуючи тим самим мінливість наявної культурної парадигмальності.

Досить вагомим для нашого дослідження, з точки зору урахування феноменологічних особливостей, виявився формаційний підхід. Останній націлювався на необхідність урахування соціально-економічних, суспільно-політичних і культурних детермінант, сумарний вплив яких залишив суттєвий відбиток на траєкторії формування досліджуваного феномена. Особлива цінність наведеного підходу виявлялася у необхідності відрефлексування рівня розвитку: освіти досліджуваного історичного періоду, домінуючих педагогічних учень, загальнопросвітницьких напрямків діяльності, що сумарним чином віддзеркалилося на кристалізації цілісних формацій. Такі «формації» досить органічно впліталися у рамки різних класових структур, віддзеркалювали перебіг внутрішньосуспільних процесів, які продукувалися дією зовнішніх детермінант. До переліку таких «зовнішніх» увійшли історичні хвилі суспільного розвитку, які були по-справжньому революційними і внесли свої корективи в існуючу соціокультурну реальність.

Не менш значущим, на рівні дослідницького пошуку, виявився герменевтичний підхід, що засновувався на обґрунтуванні значущості феноменологічного формування у процесі активної інтелектуальної діяльності (рис. 1.11). Цілісним ядром даного підходу виступає цінність розуміння пріоритетності об'єктивного над будь-якими проявами суб'єктивізму. Ідейною феноменологічною цілісністю предметного конструкту стало розуміння пріоритетності непересічної значущості емпіричного підтвердження усіх гіпотез з метою пошуку істини.

На сторінках електронного видання «Енциклопедія Сучасної України» авторський дует дослідників переконує читачів, що змістовим ядром герменевтики є ніщо інше як «...процес і результат правильного міркування, в якому актуалізуються методологічні інтерпретації, адекватні

для розуміння того чи іншого тексту...» [140]. Остання теза підтверджує очевидність феноменологічного зв'язку із герменевтичним началом. Адже, формування наукового світогляду продукується активним перебігом процесу міркування, яке покладено в основу мислення [306]. Зупиняючись, зокрема, на відрефлексуванні останньої категорії під феноменологічним та гносеологічним кутом дослідження, актуалізується необхідність структуризації мислення на відповідні різновиди з урахуванням пріоритетності домінуючих ознак:

- ✓ характеру дослідження – теоретичний та практичний;
- ✓ ступеня новизни – репродуктивне та продуктивне;
- ✓ характеру розгортання – інтуїтивне та дискурсивне [306; 322].

Перші дві з наведених ознак (характер дослідження та ступінь новизни) віддзеркалюють доволі зрозумілі «сторони» функціонування мислення, яке прямо пропорційно позначається на процесі формування наукового світогляду. Перша ознака – передбачає теоретичний і практичний шлях освоєння існуючої реальності, які є взаємодоповнюючими. Друга – зосереджує увагу на репродуктивному (відтворюючому) та продуктивному («створюючому») характері мислення. Відтворюючий – передбачає мислинневу компіляцію діючого суб'єкта до існуючих напрацювань, у той час коли продуктивний – навпаки націлюється не на реконструкцію існуючого, а передусім на конструювання нових змістових модусів.

У світлі нашого дослідження, особливо значущою, на наш погляд, є остання позиція у наведеній структуризації мислення – за ознакою характеру розгортання. Аргументом на користь цього твердження слугує факт актуалізації дискурсивного мислення в академічних умовах досліджуваних освітніх інституцій зазначеного історичного періоду, що предметно розкрито у змісті параграфа 3.2.

Дискурсивне мислення, яке протиставляється інтуїтивному – центрованому на чуттєвому пізнанні існуючого, відзначається наступними

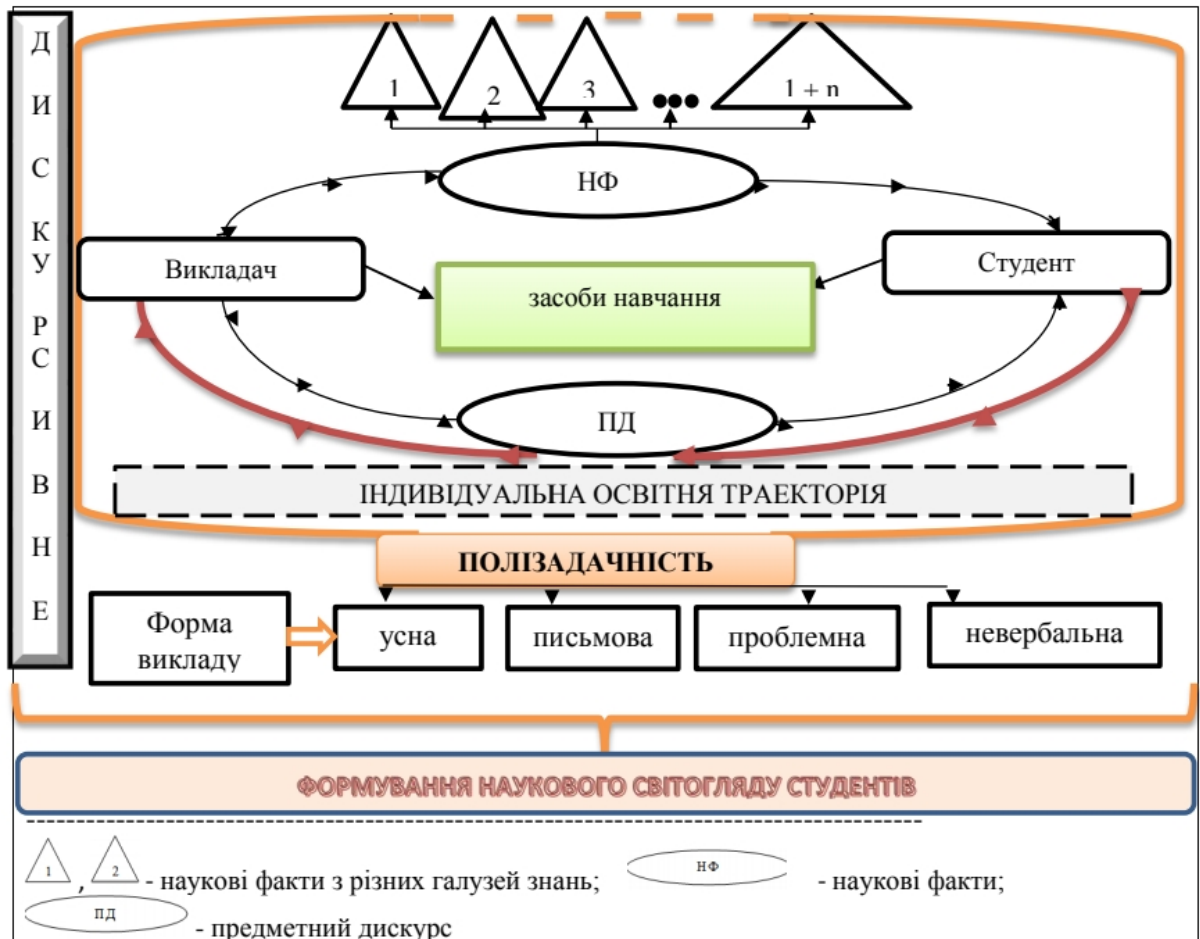
особливостями:

- а) висока ефективність процесу пізнання; б) центральне ядро – міркування;
- в) сукупність міркувань входять в основу формулювання висновків та продукують ефективність розв'язання задач;
- г) пріоритетність аналітичних можливостей;
- д) ґрунтується на індуктивному та дедуктивному принципах;
- ж) дієвим інструментарієм є методи спостереження, аналізу, узагальнення, синтезу, індукції, дедукції [286].

Слід зауважити, що у світлі останнього змістового викладу питання розвитку дискурсивного мислення було актуальним для тогочасних умов досліджуваного періоду і навіть сьогодні у наш час не втратило своєї педагогічної значущості. Аргументом на користь істинності останнього твердження зокрема слугує факт кристалізації на рівні сучасних досліджень такого феномена як «дискурсивне навчання» [299]. Зміст останнього, зокрема, приховується у логічному симбіозі емпіричного та естетичного досвіду, що уможлиблюють досягнення вихідної феноменологічної результативності [299]. Сучасні іноземні дослідники підкреслюють тісний взаємозв'язок дискурсивного навчання з умовами полізадачності – коли до мозку суб'єкта пізнання надходять різні завдання, які потрібно розв'язати у рамках визначеного часового діапазону у формі цілісного комплексу дій. Авторська теоретична модель формування наукового світогляду студента під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності репрезентована у наступному рисунку (див. рис.1.12).

Унаочнені дані розробленої моделі віддзеркалили тісний взаємозв'язок між учасниками навчального процесу шляхом використання відповідних засобів навчання, оперування відповідними науковими фактами (НФ) та ініціювання предметного дискурсу (ПД) (рис.1.12). Дотримання таких умов педагогічних взаємодій, актуалізує формування

індивідуальної освітньої траєкторії кожного суб'єкта пізнання (рис.1.12). Ефективність такої двосторонньої співпраці підтримується завдяки спеціально створеним умовам полізадачності, які репрезентовані різними формами викладу навчального матеріалу (усна, письмова, проблемна, невербальна) (рис.1.12).



**Рис. 1.12. Теоретична модель формування наукового світогляду студента під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності**

Значний відбиток на формуванні наукового світогляду залишило цивілізаційне начало, яке уможливило теоретичну проекцію визначеного педагогічного феномена на канву суспільних перетворень, потенціал яких не вичерпний. У цьому аспекті аналізу особливою значущістю відзначився **цивілізаційний підхід**, який уможливив логічну структурування періоду історико-педагогічного розвитку на рівні визначених півперіодів. Така

півперіодизаційна структуризація уможливила фокусування дослідницької уваги на проблемі наукового світогляду, значний вплив на формування якого мав потенціал екзогенних імпульсів (цивілізаційний історико-педагогічний поступ). Окрім зовнішнього (екзогенного) суттєвий вплив на досліджуваний феномен мало і ендогенне (внутрішнє) начало, яке кристалізувалося у цілісний соціокультурний «генофон», який вирізнявся з-поміж інших своєю сутнісно-ціннісною «начинкою».

Теоретична проекція такого феноменологічного тлумачення увібрала в себе усю множинність усталених традицій, які повною мірою віддзеркалювали цивілізаційний досвід традиційного побуту [276]. Вагомість таких «традицій» визначила чітке домінування антропологічного елемента, який виявився ключовою дієвою фігурою на безкінечному полі соціокультурних перетворень. За змістом таких теоретичних узагальнень, кожен суб'єкт екстраполює потенціал свого особистісного розвитку у рамки визначеного поля соціокультурного функціонування, на рівні якого відбувається побудова тісних комунікативних зв'язків із оточуючими, які є для нього близькими за критерієм спільного походження та дотичності культурного типу.

Дискретний характер побудови системи функціонування освіти, що суттєвим чином віддзеркалився на формуванні наукового світогляду тих чи інших суб'єктів, частково абстрагований не стійкістю «пергаменту» суспільної свідомості по відношенню до «опозиційних» хвиль домінуючих поглядів. Під впливом таких «хвиль» в історичному розрізі спостерігалася закономірна зміна традицій, образів, ідей та норм, що на рівні феноменологічно формування віддзеркалилося у своєрідній атракційній поступальності. Першопричинами виникнення у соціокультурному просторі таких «хвиль» були зовнішні фактори (зокрема, політичні, соціально-економічні, культурні та інші), що задали темпу цілісному перебігу загальноцивілізаційних перетворень, вилучаючи з цього кола потенціал «нежиттєздатних» проєктів.

Усвідомлення значущості діалектичної складової на рівні феноменологічного формування привело нас до розуміння цілісності процесу освітнього генезису, який відбувався з урахуванням усіх пріоритетних векторів соціокультурного поступу, глибинних та водночас самобутніх духовних архетипів.

Відрефлексування усієї багатогранності історичного процесу культурних перетворень наблизило нас до необхідності співставлення двох виразних «сценаріїв» цивілізаційного поступу:

✓ перший – був пов’язаний із утвердженням релігійної «константи», яка за сприятливих умов внутрішньосупільного домінування, перешкоджала проникненню негативних зовнішніх впливів, завдяки своїй «загальнозміцнюючій» здатності;

✓ другий – був навпаки продуцентом руйнації супільно-утверджених установок, що відкривало ворота усім проявам соціальної ініціативи, примножувало сумарні показники супільних змін.

На сторінках однієї з тематичних праць знаходимо інформацію про те, що сукупність усіх цивілізаційних змін є наслідковою результативністю переходу однієї стадії етнічного буття до іншої, що зазвичай відбувається в умовах надактивних міжцивілізаційних обмінів [71]. За таких умов змістового розгляду, проблема формування наукового світогляду переструктуризовується у поле потенційного буття, яке забарвлюється онтологічними відтінками [71].

Використовуючи потенціал вищевказаного підходу стає зрозумілим, що особливості феноменологічного формування на рівні різних цивілізацій, по-суті, були різними. Означена феноменологія окреслювалася показниками: зростання супільних перетворень, виразності інноваційного поступу, необхідності утвердження самобутності та ідентичності на міжцивілізаційному рівні [280].

Раціональне співвіднесення «власного» та «чужого» на рівні соціокультурного поступу позначилося на компаративних кроках аналізу

усталених традицій, з метою репродукції процесу феноменологічного формування у розрізі різних етапів культурно-історичного поступу.

Узагальнюючи вітчизняний досвід феноменологічного формування слід зауважити, що значний вплив на цей процес склад досвід сприйняття культурної багатоманітності античного та західного світу, що додатковим чином підсилювалося акцентами просвітництва. Таке симбіотичне тріо досить органічно вписалося в особливості досліджуваної історичної епохи, оскільки розкривало перед суб'єктами пізнання цілісний ландшафт перспективних стратегій суспільного поступу. Окрім цього, з педагогічної точки зору визначений симбіоз репрезентував потенційні пріоритети гармонічного особистісного розвитку та інтелектуального «зростання». Пріоритетність розуму перед емоційним – така ідейність була домінуючою для досліджуваної нами епохи, що в свою чергу стимулювало нескінченність ідей феноменологічного формування на рівні цілих соціальних інститутів.

У контексті предметності такого аналізу, прослідковувалася доволі виразна дотичність до проблеми феноменологічного формування ідей саме західних цивілізацій. Незайвим у цьому ключі, на наш погляд, буде представлення проблеми особистісного самовдосконалення у проекції розумового та інтелектуального розвитку, що засновувалося на фундаменті античних концепцій [51].

Формування наукового світогляду відбувалося у процесі пізнання індивідом усіх цінностей та закономірностей світобудови, які ототожнювалися у варіативному світлі античних «концептів» зі справжньою вершиною особистісного самовдосконалення [51]. Максимально наблизитися до такої вершини індивід зможе за посередництвом освоєння цілої низки явищ та процесів, які осягаються за посередництвом точних та природничих наук [51]. Зокрема, останнє твердження досить виразно підкреслює пріоритетність точних та природничих наук на шляху до феноменологічного формування. Можемо

припустити, що в основу такої ідейності було покладено твердження щодо пріоритетності тлумачення особливостей перебігу усіх явищ та процесі з точки зору їх загальнонаукових обґрунтувань, що піддаються логічному поясненню сутності світобудови. Таким чином, античний вектор світорозгляду привніс на вітчизняні терени чіткість розуміння пріоритетності логічного мислення та розуму у реалізації стійких життєвих стратегій.

У ракурсі такого античного розгляду варто звернутися до давньоримської ідейності, яка обґрунтовувала пріоритетність основоположної освітньої цілі – всебічний розвиток особистості, готової до реалізації складних і незвичних функцій [51]. Означена ідейність співставила дуалістичну єдність раціонального і прагматичного, що сумарним чином знайшло своє віддзеркалення у формуванні яскраво вираженого індивідуально-ціннісного панно.

Сутнісна близькість античних та західних ідей до титульної проблематики заявленого дослідження віддзеркалилася на рівні потенційних можливостей індивіда освоювати оточуючу реальність з допомогою з допомогою інструментарію зовнішнього пізнання усіх сторін світобудови. Саме таким раціональним шляхом відбувалося феноменологічне формування у проекції концептів визначених цивілізацій. За таких чітко окреслених умов, освіта була покликана актуалізувати таким чином розвиток особистості, щоб максимально наблизити його до розуміння зовнішнього світу, відкрити двері у простір незвіданого і непізнаного досі.

Досить цінним, на наш погляд, у розрізі досліджуваної тематики є той факт, що західноцивілізаційний вектор пізнання привніс на вітчизняний ґрунт ідейність необхідності формування наукового світогляду не з точки зору особисто-прагматичних інтересів (еґоцентризму), а передусім високої ідейності пізнання для забезпечення раціонального співжиття на Землі (соціоцентризму). Раціональний хід збереження і підтримання



вищезокреленої ідейності відбувся завдяки функціонуванню освіти – цілісного проєктора загальноцивілізаційних надбань.

На сторінках тематичних праць знаходимо дані про те, що кристалізації «чистокровної» античної ідейності на вітчизняних теренах досліджуваного періоду не відбулося [71]. Остання тенденційність була продуктом утвердження західноцивілізаційного типу ідей, у поліфонії яких відбулося акордне звучання власне і античних [71]. Аргументом на користь «правомірності» останніх ідей слугує факт домінування культури візантійського «крила», що повноцінно кристалізувалося в утвердженні християнських цінностей православ'я [198].

Візантійське начало привнесло на вітчизняні ландшафти оригінальні способи мислення, що перепліталися з елементами інтелектуальної автономії [198]. У таких умовах відбувалося феноменологічне формування та закладалися підвалини освітнього поступу, засноване на китах інтуїтивного, теологічного та аскетичного.

На траєкторії вищезазначеного начала помітним чином кристалізувалося прагнення до оперування на особистісному рівні інструментарієм розумових дій та синтезу, здатних скерувати інтелектуальним розвитком та досвідом. Такий підхід до пізнання навколишнього світу першопочатково засновувався на цінності особистісного досвіду.

У послідовному розгляді історичного поступу Київської Русі помітним чином виокремлюється трансляційна пріоритетність інтелектуального розвитку шляхом домінування ідей освіченості та навченості. У давньоруському обігу утвердилася традиція глибокої поваги до знань та інтелектуального розвитку [95]. Ефективність такого утвердження продукувалася домінуванням вектору розвитку освіти та знань, що сумарним чином приводило до актуалізації феноменологічного формування. Родзинкою давньоруського «вектору» було сприйняття інтелектуальних можливостей як надміцного потенціалу, розкриваючого

свою суть у глибині духовного. Зокрема, остання теза центрувалася на потребі використання інтелектуального з метою досягнення вершин духовного, що без варіантно продукувало феноменологічне формування. Іскра інтелектуального у «очах» давньоруського була щаблем великої справи просвітництва, яке віддзеркалювало усю самотність тогочасної епохи.

Обрядовість, символізм і свідомо-ціннісне ставлення до просвітництва сумарним чином стали рушійними силами на шляху до розгортання тенденційності пізнання істини, пошуку нових орієнтирів у світлі існуючого та бажаного. Доволі значний вплив на феноменологічне формування досліджуваного періоду мали світоглядні, цивілізаційні, психологічні та моральні підвалини. Зокрема, останні привнесли на ґрунт вітчизняного буття розуміння цілісності культурно-історичного простору, на рівні якого вибудовувалася траєкторія побутового устрою, передбачаючого гостру необхідність «трансформації» усіх сфер життєдіяльності у напрямку якісних та кількісних змін.

Розширення траєкторії пізнавальної діяльності відбулося і під впливом ідей Нового часу (XVII ст.). Останній відзначився ідейністю розколу, який дещо сколихнув показники теологічної «стабільності» та привніс у вітчизняне соціокультурне поле елементи світського на противагу сакральному. Такий розкол віддзеркалився на рівні тривекторної тисячолітньої результативності:

✓ культурної – відтвореної у системі необхідності переосмислення нових віх соціокультурного поступу, який торкнувся вітчизняних теренів із глибини західноєвропейських хвиль;

✓ ментальної – сконцентрованої на ідейних розбіжностях слов'янофілів і прихильників Заходу;

✓ соціальної – кристалізованої в умовах революційних перетворень, що стало справжнім лейтмотивом для подальшого утвердження позаімперської ідейності.

Епоха Просвітництва торкнулася наших теренів ідейністю домінуванням освіти західноєвропейського типу, позбавлену світоглядно-антропологічної заангажованості [102]. Названий тип освіти віддзеркалив пріоритетність гострого раціоналізму. Починаючи з XVIII століття європоцентричний вектор освітнього поступу заклав міцні підвалини для подальшої розбудови вищої освіти на теренах Наддніпрянщини [4].

Предметний аналіз факторологічного впливу на умови формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України (XIX – 20-ті роки XX століття) уможливив виокремлення основних періодів:

1) *перший період* (поч. – до серед. XIX століття) – формування феноменологічної сутності в академічних умовах відбувалося під перехресним впливом цілої низки наукових відкриттів, які фактично стали «переворотом» на рівні існуючих знаннево-галузових конструктів;

2) *другий період* (серед. XIX – поч. XX ст.) – предметне обґрунтування значущості феноменологічного формування на рівні університетського функціонування актуалізувало розширення кола міжпредметних зв'язків у процесі опанування студентами навчальних дисциплін в аудиторних та позааудиторних умовах;

3) *третій період* (17-ті – 20-ті рр. XX ст.) – переорієнтація істинної сутності наукового світогляду в бік існуючих ідеологічних векторів. Вищенаведений інформаційний фактаж дає нам можливість усвідомити, що методологічний каркас феноменологічного формування вибудовувався на рівні цілісних диспозицій представників різних наукових підходів, які сегментально об'єднувалися у наукові школи та формували високозмістовне русло якісно нових профільних досліджень.

## Висновки до першого розділу

Окресливши теоретико-методологічні кордони предмета дослідження ми дійшли до наступних висновків. На наукознавчому рівні, окреслення дефінітивного формату дослідження фокусується на розкритті ідейної сутності досліджуваного феномена на міждисциплінарному рівні. Глибинність останньої фактажності було розкрито з допомогою залучення цілої низки наукових підходів (зокрема, системного, антропологічного, культурологічного, формаційного, герменевтичного та цивілізаційного).

Послідовність розкриття особливостей понятійно-категоріального апарату ключових для дисертаційної теми термінів, уможливила виокремлення низки авторських підходів до обґрунтування їх сутності. У світлі останньої тези, на рівні дослідницького фокусу були проаналізовані наступні терміни (з відповідними авторськими підходами до їх обґрунтування): «формування» (активізація проявів, проекція поведінки, способи та прийоми впливу, освоєння соціального досвіду, бажані реакції та ін.), «наука» (область дослідження і культури, основа знань, сукупність методів та процедур, сфера діяльності, множинність галузей наукового знання, вид пізнавальної діяльності), «світогляд» (здатність до переосмислення, система знань та уявлень, «сенсожиттєві орієнтири», сума рівнів знань, закодованість ідей, концепцій та поглядів), «науковий світогляд» (взаємозв'язуюча ланка, наукові уявлення, підґрунтя якісних перетворень, цілісна надбудова, високодієвий інструмент, цілісний продукт, способи мислення та ін.).

Теоретико-методологічна проекція досліджуваного уможливила авторське формулювання ключового для нашого дослідження поняття «науковий світогляд», під яким розуміємо цілісний погляд на світ, що сформований на основі досягнення суб'єктом пізнання теоретичних та практичних аспектів соціокультурного досвіду.

Відрефлексування теоретико-методологічної структури історико-

педагогічного пошуку актуалізувало розроблення періодизації факторологічного впливу на умови формування наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянської України упродовж XIX – 20-х років XX століття, репрезентованого на рівні наступних етапів:

I. Початково-інституційний (перша пол. XIX ст.) – пов'язаний із активізацією громадсько-педагогічних та просвітницьких ініціатив, що сумарним чином актуалізували відкриття перших класичних університетів на території Наддніпрянської України, які стали своєрідними «концентрами» формування наукового світогляду.

II. Інституційний (друга пол. XIX ст. – до серел. 20-х рр. XX ст.) – продукований зростанням уваги професорсько-викладацького складу до формування наукового світогляду широких студентських кіл шляхом раціоналізації їх аудиторної та позааудиторної роботи.

III. Позаінституційний (20-ті рр. XX ст.) – позначений розгортанням більшовицького тиску та переформатуванням траєкторії формування наукового світогляду у пропагандистсько-ідеологічному напрямку.

## РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

### 2.1. Системно-структурний аналіз зовнішньо-детермінантного впливу як передумов феноменологічного формування

Проблема формування наукового світогляду студентів є глибоко міждисциплінарною за своєю сутністю, оскільки торкається розгляду тих наукових глибин, які знаходяться у полі зору представників різних наукових напрямів. Пріоритетність історико-педагогічного відрефлексування досліджуваного, актуалізувала на порядку денному залучення інструментарію системно-структурного аналізу, який уможливив побудову предметного розгляду на засадах принципу єдності та цілісності.

Системність та водночас структурованість предметного розгляду продукувала відрефлексування заявленої тематики з точки зору цілісної системи зовнішніх та внутрішніх взаємовпливів, що кристалізувалися на рівні наступного зовнішньо-детермінантного впливу, як передумов феноменологічного формування:

*І. Історичних.* З настанням ХІХ століття Наддніпрянські терени продовжували перебувати під керівним впливом російського самодержавства. Сучасні дослідники історичного профілю підкреслюють, що життя на підросійських землях було значно «консервативнішим» у порівнянні із панівною австрійською «лібералістикою» західних регіонів [40; 79; 209]. Аргументованість останньої ідеї підтверджувалася фактами порушення прав людини (зокрема, домінування кріпосницького «ладу», русифікаторська політика тощо) [79]. Визначальною рисою

досліджуваного історичного періоду був той факт, що фактично становище українства на Наддніпрянських теренах залишалося доволі складним як із суспільно-політичної точки зору, так із економічної.

Поетапний перехід від кустарного, через мануфактурне до фабрично-заводського виробництва актуалізував на порядку денному пришвидшений академічний поступ математичних та природничих наук. Елементи технічного прогресу привнесли на вітчизняний «поріг» об'єктивну потребу наукового розуміння існуючих законів фізики, які «переросли» із теоретичного багажу в об'єктивну потребу суспільно-технічного поступу.

Суспільні потреби значно розширювалися, що продукувало необхідність активного загальносвітового наукового прогресу. У змісті джерелознавчих матеріалів знаходимо вихідні дані про те, що перша половина XIX століття відзначилася цілим «зорепадом» наукових відкриттів (зокрема, Л. Клод, А. Лавуазьє, Ж. Ламарк, Г. Мендель та ін.), які фактично стали «переворотом» на рівні окремих знаннево-галузових конструктів [233]. Такий «переворот» фактично суттєво змінив попередні уявлення про світ і поклав початок розвитку різногалузових досліджень.

Проте, керівний імперський апарат Російського царату протягом досліджуваного періоду не проявляв особливого інтересу у напрямку поглиблення розвитку наукомістких «проектів», проте перший крок на зустріч заснуванню мережі класичних університетів Наддніпрянщини був усе ж підтриманий тогочасним ідейним лібералом – імператором Олександром I. Зупинившись на історичній постаті останнього репрезентуємо коротку характеристику його внеску в освітній рух досліджуваного періоду.

На історичній шкалі досліджуваного століття, загальнопросвітницький «розвій» припав на саме на перші роки правління Олександра I. Молодий керівник зорієнтувався на західноєвропейські здобутки, а тому на асоціативному рівні проблема розв'язання освітнього питання співвідносилася у нього із перспективністю процвітання та

добробуту усієї імперії [100]. Першочерговість подолання зазначеної проблеми, на думку очільника, приховувалася у необхідності галузевого реформування. У зв'язку з цим, актуалізувалося завдання заснування законодавчо-центрованої структури – «Неофіційного комітету», що опублікував на широкий загал перспективний план освітнього реформування, в основу якого було покладено реструктуризаційне «переоснащення» адміністративного апарату [10]. Другим імператорським кроком було представлення іменного указу «Про заснування навчальних округів, з призначенням для кожного особливих губерній» (1803 р.) [114]. На рівні галузево-практичного «циркулювання», законодавчий шлях «оформлення» таких рішень фактично «перекроїв» підросійську частину нашої території на чотири навчальні округи – «...Віленський... Київський... Одеський... Харківський...» [213, с.3]. Якщо три останні округи знаходилися у межах сучасних кордонів нашої держави, то перший із наведених за сучасним кордонним перерозподілом охопив територію таких сучасних держав як: «...Литва, Латвія, Білорусь та Україна» [232, с.57]. З точки зору нашого дослідження, історично значущим нам видається той факт, що на рівні кожного округу основним керівним «концентром» вважався університет, на який покладалися завдання адміністративно-управлінського, навчального, просвітницького та наукового характеру [114]. Згідно «букви» іменного указу, питання формування наукового світогляду студентів знаходилося під «юрисдикцією» окреслених дослідженням Наддніпрянських університетів – Харківського, Київського (Імператорського св. Володимира) та Новоросійського [114].

З історико-педагогічної точки зору, супідрядний принцип побудови системи освіти на засадах наступності посприяв формуванню цілісної мережі освітніх закладів, навчання в яких повинно було «перетворити» учорашнього вихованця у студента. У відповідності із такою побудовою освітнього конструкту, саме університет вважався вершиною навчально-



наукової «піраміди», а тому феноменологічне формування на особистісному рівні актуалізувалося у руслі академічних умов. Не дарма на сторінках тематичної праці автор схиляється до думки, що відкриття класичних університетів на Наддніпрянських просторах було не «лірично»-імперським відступом, а нагальною потребою налагодити функціонування науково-дослідної діяльності в регіонах для того, щоб найновіші досягнення опрацьовувалися, втілювалися у життя та популяризувалися у студентських колах [126]. Вищевказана дослідницька ідейність імponує нашому авторському розумінню, оскільки максимально наближена до заявленого предмета дослідження.

Поетапність започаткування класичних університетів Наддніпрянщини (зокрема, Харківського – 1804 р., Київського – 1834 р., Новоросійського – 1865 р.) відкрило нову сторінку у розвитку освіти та науки на теренах кожної підпорядкованої губернії [114].

На початок наступного століття, на базі університетів проводилася підготовка фахівців за історико-філологічним, фізико-математичним, юридичним та медичним напрямками. Окреслені напрями підготовки було упорядковано керівними структурами не випадково, оскільки ключовими критеріями, які були взяті до уваги, виступили потреби регіону та політично-галузеві пріоритети. Обидва із заявлених критеріїв ґрунтувалися на урахуванні здобутків міжнародного освітньо-наукового досвіду [288].

Не тривалість ліберального укладу доволі синхронно змінювали консервативні віхи, що нагадувало амплітудні коливання пружинного маятника. В умовах консервативно-посиленого «режиму», прогресивні ідеї представників професорсько-викладацького перевірялася на відповідність існуючій цензурі, а ідейні подвижники, які не дотримувалися існуючих заборон, піддавалися жорсткій критиці та «вилученню» із академічних лав. Такий спектр імперських заходів націлювався на недопущення до студентської аудиторії «вільнодумних» викладачів, які могли

«деформувати» світоглядні позиції молодого студентства і вселити у їх «світлі» голови дух вільного часу. Варто підкреслити, що формування наукового світогляду студентів досліджуваного періоду зазнавало перехресного впливу з одного боку ідей народності, а з іншого – імперсько-цензурних обмежень. Черговий підтвердженням посилення консервативного тиску слугує факт введення до нормативного обігу Валуєвського циркуляру (1863 р.) та Емського указу (1876 р.), який фактично поставив цензурну заборону на видавничо-літературне використання української мови [100].

Невиразним та неоптимістичним залишалося щоденне буття суспільних мас фактично усіх регіонів Наддніпрянщини. Так, на сторінках тематичного дослідження «Промисловий переворот та особливості становлення індустріального суспільства в Україні» дослідниця звертає свою увагу на тому, що у першій половині XIX століття становище українства було доволі складним [272]. Ситуативність останнього була спровокована симбіотичною дією дихотомічного вектора наявних соціальних систем:

- ✓ застарілої (кріпосницько-центрованої), що передбачала домінування високого рівня селянської залежності від поміщицької волі;
- ✓ нової (індустріально зорієнтованої), яка висувала нові орієнтири, а разом і пріоритети до поступального розвитку та суспільного прогресу у цілому [272].

Проте, поява на вітчизняній соціальній арені нової соціальної системи усе ж виконала функцію певної «тріщини» на цілісному кріпосницько-центрованому моноліті, яка врешті-решт була зруйнована нормами «Маніфесту» про відміну кріпацтва (1861 р.) [58].

Соціокультурна варіативність другої половини XIX століття увійшла на сторінки вітчизняної історії багаторівневістю цивілізаційних перетворень, які торкнулися усіх сфер суспільного функціонування. Неформальне «протистояння» проявів мудрості нігілістичним відголоскам

станового зубожіння, привносило на канву суспільного укладу певні дисонанси, які загострювали і без того складну ситуативність буденного укладу.

Первинність проімперських задумів, щодо заснування університетів з метою задоволення освітніх потреб місцевих аристократів, стала однією із ключових «родзинок» на шляху до утвердження непорушної системи всемірного російського панування. Елітарність статусу вищої освіти продовжувала розкладати цілісність єдиного суспільно-регіонального тіла на уламки соціального відчуження, яке по-суті протиставляло інтелектуальну та фізичну працю.

Аксіологічна проекція педагогічної реальності того часу «затушовувалася» у тони безідейного існування, коли прірва між об'єктивним та суб'єктивним ставала дедалі глибшою, а розуміння істини було розмитим та дещо віддаленим від щоденних реалій значної частини наявних суспільних мас [108]. Вочевидь, метафізичний характер таких протиставлень віддзеркалював непримиренність суспільних поглядів, які намагалися протиставити реально існуюче та абсолютизоване, відкрите для пізнання та імпліцитне. У таких умовах поступово визрівало «епідеміологічне» начало протестного руху, коли наявне не задовольняло своєю формальною «присутністю».

На рівні такої суспільно-регіональної дихотомії університети Наддніпрянської України і надалі поглиблювали своє функціонування у різних напрямках навчання, виховання та розвитку наявного контингенту студентської молоді. У цілому, багаторівневість співпраці професорсько-викладацького складу із колом своїх підопічних віддзеркалювала суб'єктивність їх світоглядних позицій по відношенню до існуючого суспільно-політичного укладу. Структуризаційна «епістема» цілісного спектру таких «позицій» професорсько-викладацького складу репрезентувалася трьома основоположними складовими пріоритетного домінування:

✓ радикального – обґрунтовуючого необхідність внесення суттєвих змін до наявного суспільного укладу, не виключаючи необхідності залучення революційного інструментарію з метою досягнення поставлених цілей;

✓ ліберального – вбачаючого необхідність використання потенціалу демократичного підходу з метою децентралізації управлінського начала та утвердження свободи вибору на усіх рівнях суспільного функціонування;

✓ центристського – актуалізуючого необхідність поєднання демократичного підходу із певним рівнем адміністративного контролю, з метою підтримання контролю над існуючою ситуацією.

З дослідницької точки зору, така ідейна боротьба світоглядних позицій по-суті виконала функцію дзеркала, у обрисах якого прослідковувалося усе багатоманіття наявних суспільно-політичних проблем того часу [28].

Значний вплив на формування світогляду представників університетів Наддніпрянщини у той час мали наявні суспільні реалії, які змушували задуматися про необхідність реформування існуючого ладу у напрямку досягнення відповідного рівня соціокультурного оптимуму. У джерелознавчих матеріалах знаходимо інформацію про те, що у 60-х рр. XIX ст. більша частина суспільних мас у різних регіонах України відчувала себе пригніченою, глибинність їх світогляду була «закріпачена» надзвичайно складними та злидненими умовами щоденних буднів, а також низьким рівнем культурного розвитку [96].

Логічним продовженням наведеної ідейності слугують авторські погляди на реальний суспільний уклад досліджуваного періоду, який до і навіть одразу після відміни кріпосного плану вирізнявся своєю «рабовласницькою» насиченістю, коли найменші прояви гуманізму на рівні класовості та масової безграмотності мали вигляд «неорганічного» новоутворення [13, 232-233]. Змістовність другої частини останньої тези видається нам доволі двозначною, оскільки ще з давніх-давен наш народ

вирізнявся ширістю, відвертістю, людяністю та доброзичливістю, що ставить під сумнів повноцінну аргументованість попередньої авторської тези [34; 40; 58; 60].

Не можливо не погодитися із тим фактом, що й справді рівень закріпаченості свідомості пересічного представника із народу – вчорашнього кріпака був доволі високим, що засвідчено фактажністю відповідних тематичних матеріалів [67]. І це абсолютно зрозуміло виходячи хоча б з того, що такої експлуатаційної «регресії», яку зазнав наш народ у період правління Російської імперії не було зафіксовано на території жодної європейської країни досліджуваного періоду [58].

Прояви такої «експлуатаційної регресивності», які заповнили і так доволі змарніло-збідніле життя українського народу, не вдалося знівелювати навіть проведенням реформених перетворень 1861 року, оскільки масовий характер соціокультурного дискомфорту досягав свого апогею вже на рівні «внутрішньо-інстинктивних» виявів.

Цілком зрозуміло, що такі умови буття простого українського народу тієї, чи іншою мірою впливали на формування світогляду усіх без винятку представників академічної спільноти, як викладачів так і студентів. У свідомості окремих представників освіченої спільноти визрівали ідеї щодо перспективності «модернізаційних» перетворень на загальнодержавному рівні. Означена ідейність підкріплювалася бажанням привнести у суспільне життя не лише фіктивні натяки на задекларовану «свободу», а передусім істинне звільнення від ідеологічно-заполітизованих нормативів, які ускладнювали і так доволі нелегке життя пересічного представника із суспільних мас.

Чіткість усвідомлення рівня зростання академічно-інтелігентної ініціативності щодо можливої зміни існуючого суспільно-політичного укладу привнесла ноти панічного настрою серед представників галузевої верхівки. Побоювання щодо можливого наростання революційно-центрованих настроїв в університетських колах актуалізувало на порядку

денному проведенню освітніх реформ, які, за задумом керівництва, повинні були «відкорегувати» погляди «інодумців». У зв'язку із наявністю в академічних колах політично-ненадійних викладачів, на місцях приймалися рішення щодо їх усунення із займаних посад з метою повноцінної ізоляції їх від студентських кіл того часу. Своєрідною віхою освітнього розвитку другої пол. XIX століття стало заснування нових внутрішньогалузевих структур, яких формально «об'єднувало» словосполучення «народна освіта», що націлювалася на необхідність поєднання суспільних інтересів із самодержавними. Проблематичним у цьому ключі, на думку окремих дослідників було те, що у керівних освітніх структурах того часу «осіли» представники із різними поглядами та переконаннями, які по-різному тлумачили перспективні шляхи загальнодержавного освітнього поступу [52]. Вочевидь, зазначена ситуативність частково позначилася на зорієнтованості суспільно-педагогічних рухів, які віддзеркалювали повноту та глибинність недержавних суспільно-просвітницьких ініціатив [40; 67; 100].

*II. Соціокультурних (космополітичних).* Досліджуване століття закарбувалося на сторінках історії як новий етап вітчизняного соціокультурного зростання. Впевненість у такій тенденційності підкріплювалася актуалізацією освітнього руху, який по-суті був доволі рельєфним утворенням на канві загальнопросвітницького проукраїнського поступу [100]. На сторінках тематичного стародруку «Історія гімназійної освіти у Росії (XVIII – XIX ст.)» (1912 р.) знаходимо дані про те, що продуктивність освітнього руху XIX століття була досягнута завдяки її центрованості на:

✓ урахуванні існуючих регіональних потреб, які засновувалися не лише на показниках соціально-економічного характеру та наявного ресурсного потенціалу;

✓ необхідності створення мережі освітніх концентрів різного рівня;

✓ значущості освоєння кращого освітнього досвіду іноземних країн з

метою розбудови вітчизняної освітньої «справи»;

✓ розширення спектральності освітніх програм із урахуванням необхідності їх світської адаптивності;

✓ важливості удосконалення вітчизняної професійної підготовки кадрів із залученням перспективних можливостей міжнародних відряджень (зокрема, з освітньою та науковою метою) [5].

З приводу останньої авторської тези варто зауважити, що на початку XIX століття ставлення європейської науково-академічної спільноти до фахівців «широкого» профілю дещо змінилася [288]. Своєрідна переорієнтація із загально-енциклопедичного до вузькоспеціалізованого була продиктована необхідністю галузевого розвитку, від продуктивності якого залежала ефективність соціокультурного поступу у цілому. Зазначеному процесу посприяла англійська промислова революція, яка сколихнула Європу своїми розмахами та продукувала необхідність відрефлексування подальших напрямків професійної підготовки фахівців. У цьому ключі досить виразну функцію виконав і промисловий переворот, що привніс на порядок денний соціальної спільноти необхідність максимальної відмови від ручної праці, продуктивність якої виявилася значно нижчою у порівнянні із машинною. У контексті актуалізації приросту продуктивних сил та економічного добробуту особливу популярність здобув такий розділ фізики як механіка та природознавчі науки у цілому [40].

Значний вплив на історичні події досліджуваного періоду мали європоцентровані вектори розвитку, оскільки для тогочасних прогресивних кіл вони відкривали перспективу пізнання більш розвинутих країн. Так, волелюбні відголоски революційних «перипетій» із Франції (1789 р.) та загальноєвропейської «Весни народів» (1848-1849 рр.) ще чіткіше розставили акценти на предметності української окремішності [258]. Свіжий подув ідейного «вітру» народності привніс у академічні реалії того часу інтерес до свого рідного – всенародного, яке сприймалося

у цілісній єдності «...спільної історії... мови... побуту... культури... літератури...» [65, с.127-129].

Окрім цього, французько-революційні події кін. XVIII століття позначилися на соціокультурному утвердженні нового філософського бачення та світорозуміння, на рівні якого особливу позицію зайняло «...природничо-наукове мислення...» [227, с. 34]. Так, у першій пол. XIX століття інтерес до природничого проявився і на рівні вітчизняної академічної спільноти. Зазначеному посприяла відсутність цензурних обмежень по відношенню до наукових здобутків, які за часів лібералізаційних перетворень не перевірялися на наявність «протиправного». Аргументами на користь окресленої ідейності слугують факти заснування на базі: слобожанської альма матері «метеорологічної станції та астрономічної обсерваторії», київської вищої школи «...метеорологічної та астрономічної обсерваторій», а одеської – астрономічної обсерваторії [20, с.11-24; 223, с.114; 239]. Наступними академічними кроками у напрямку розвитку природничих наукових досліджень було заснування ботанічних садів при кожному класичному університеті Наддніпрянщини.

Досліджуваний історичний період відзначився пробудженням українства від тривалого летаргічного затишшя, позначеного розгортанням процесів українського національного відродження у відповідь на колонізаторські тенета сукупних обмежень та заборон. Розгортання таких процесів сколихнуло українство на теренах різних регіонів і студентська молодь у цих процесах не стояла осторонь, а підтримувала своїх академічних наставників у напрямку їх свідомо-просвітницьких кроків [154]. Аргументом на користь підтвердження останньої тези слугують категорійно-статистичні дані по приналежності представників Південно-Західного Відділу Російського географічного Товариства (зокрема, яке досить активно займалося регіонально-просвітницькою роботою на місцях), з-поміж яких 12% припало на наддніпрянське студентство [100].



Підтвердженням їх регіонально-просвітницької налаштованості слугує таке формулювання мети «...стати лицем до народу... урозумляти... навчати...» [100; 103, с. 34]. Безумовно, що виконання просвітницьких функцій молодим студентством, пліч-о-пліч зі своїми науковими наставниками залишало певний відбиток на формуванні їх світоглядних позицій, на ґрунті яких поступово викристалізовувалася «...система переконань... поглядів... ідей... цінностей...» [100, с. 57-58].

У досліджуваній період феноменологічне формування безумовно зазнавало зовнішньо-детермінантного впливу процесів українського національного відродження, які вирізнялися чіткою соціокультурною «регламентованістю», оскільки спрямовувалися на цілісне і водночас націоцентроване функціонування різних «сегментів» народного соціобуття (зокрема, «...національного, мовного, культурного, духовного...») [154]. Особливістю окресленого періоду було передусім те, що прогресивна інтелігенція, яка зокрема презентувала університети Наддніпрянської України, актуалізувала винесення на порядок денний розгляд такого спектру соціокультурних проблем, які були доволі важливими для широких суспільних мас, проте тривалий час ігнорувалися та навмисне завуальовувалися. Не менш цінним, на наш погляд, у соціокультурному ключі було й те, що вихідна ідейність українського національного відродження опиралася на міцний ґрунт успадкованих звичаїв та традицій тисячолітнього розвитку, що пробуджувало у студентських колах бажання освоювати «поприще» історії та культури свої пращурів.

Логічним продовженням останньої змістової лінії була діяльність у 70-х рр. XIX ст. «Південно-Західного (Київського) відділу Російського географічного товариства», ідейні натхненники якого намагалися відкрити на широкий загальний безцінне багатство географічної, народознавчої, етнографічної та фольклористичної складових регіонального прабуття [103]. Цінним інформаційним ключем для нашого дослідження є фактажність активного залучення до роботи зазначеного наукового

осередку студентів із Наддніпрянщини, чисельність яких у загальному співвідношенні становила – 12 % [103].

Узагальнюючи соціокультурну значущість вищеназваного відділу варто підкреслити, що сучасна дослідниця ототожнила його із предтечею проукраїнської академії наук, що засвідчено діяльністю результативністю його подвижницьких пошуків на українознавчому полі [59]. Окрім цього, визначальним соціокультурним кроком відділу була його міжнародна співпраця із іноземними науковими колегами, що вочевидь позначилося на розширенні горизонту їх міжнародно-галузевого співробітництва. Не дарма на сторінках авторського доробку «Історико-краєзнавчі дослідження діяльності Південно-Західного відділу Російського географічного товариства (1873 – 1876)» знаходимо інформацію, що завдяки викладачам та студентам-ентузіастам «...вдалося досягти істотного прориву у галузі дослідження... розробки... новаторських методів обстежень...» [59, с. 89].

*III. Галузево-нормативних (статуту).* Частковий вплив на формування світогляду представників перших класичних університетів Наддніпрянщини досліджуваного періоду мали й загальноосвітні реформи. Не дарма на сторінках однієї із джерелознавчих праць автор вказує на те, що діяльність Наддніпрянських університетів була не ізольованою на рівні навчальних округів, оскільки інтелігентна спільнота усвідомлювала рівень своєї відповідальності перед підростаючим поколінням [100]. Виходячи зі змісту останньої тези стає зрозумілим, що істинна сутність у даному положенні безумовно присутня, виходячи хоча б із фактів організації викладачами та студентами відкритих просвітницьких заходів тематичного спрямування для шкільної молоді того часу [66]. Зрозумілим для нас є і той факт, що у рамках такої двосторонньої співпраці із підростаючим поколінням, представники університетів вникали у проблеми тогочасної школи та приходили до розуміння невідомості поверхневих освітніх реформ того часу. Остання авторська думка підкріплена, зокрема, наступною джерелознавчою фактажністю.

Перше п'ятдесятиріччя поточного століття актуалізувало на порядку денному завдання активного соціокультурного поступу, що відзначило пріоритетність завдань професійної підготовки досвідчених фахівців. Екстраполяція акцентів із соціокультурного у напрямку професійно-центрованого залишала свій відбиток на перспективних планах подальшого загально-університетського поступу. У галузевонормативному вимірі, життя університетів Наддніпрянщини регулювалося спектром статутів, які затверджувалися на зміну один одному (зокрема, у 1804, 1835, 1863, 1884 рр.) [100; 233]. Змістова відмінність останніх визначалася рівнем домінування пріоритетного суспільно-політичного вектора – ліберального чи консервативного. З метою аргументованого обґрунтування особливостей кожного із чотирьох вищеперелічених університетських статутів подамо коротку характеристику кожного з них.

Ключовою відмінністю першого Статуту університетів (1804), що названий найдемократичнішим у столітній історії, була його максимальна змістова дотичність до академічного досвіду Європи (зокрема, Німеччини) [100]. Визначальною характеристикою означеного було повноцінне підпорядкування університету усього навчального округу із прилеглими закладами освіти.

Змістовою «квінтесенцією» другого Статуту університетів (1835) було фрагментарне вилучення з нього демократичних «концептів», що сумарним чином призвело до втрати самоуправлінських важелів, обмеженні свободи викладання, проте підсилення матеріального становища вищої школи [100; 280].

Часові та соціокультурні реалії поточного академічного буття щоразу підтверджували недосконалість змістового наповнення затвердженого у 1835 р. університетського статуту. Парадоксальним у першому п'ятдесятиріччі було й те, що цілий «шлейф» галузевих постанов не лише був не дотичним до заявленого вище статуту, але і явним чином суперечив окремим його «фрагментарним складовим» [100].

Настання нового десятиліття розставляло усе нові й нові пріоритети на користь соціокультурних змін, що врешті-решт продукувало об'єктивну необхідність розгортання університетської реформи. Підсилюючим аргументом на користь останнього, було зростання у середині 50-60-х рр. чисельності протестних хвиль у студентських колах, що мотивували недосконалість існуючої регламентації правил ключових суб'єктів навчального процесу та загальноуніверситетського устрою у цілому. Ігнорування профільно-урядовими структурами соціальної значущості протестних хвиль врешті-решт поглибило «прірву» між обидвома сторонами. Ті аргументи, які на перших порах мали загальноуніверситетське «забарвлення», розширили фоновий спектр дії аж до антиурядового напрямку. Такий подієвий перебіг можна пояснити в першу чергу широким спектром популяризації демократичних та просвітницьких ідей, які доволі органічно «призвичаювалися» у світосприйняття молодого студентства, витісняючи поступово нажиті століттями проімперські стереотипи. Усвідомлення того, що «метод» масового ігнорування не здатний розв'язати назрілі суперечності привело до чіткості розуміння необхідності галузевого реформування. У епіцентрі уваги проурядових структур постало питання ефективного реформування таким чином, щоб у жодному разі не порушити цілісний конструкт провладного управління. Саме такі історичні події передували затвердженню університетського статуту 1863 року. Джерелознавчі дані засвідчують, що столітні складнощі університетського питання були продиктовані неоднозначністю проурядового погляду на галузево-нормативні нюанси університетського функціонування [228]. У відповідності із останніми, з одного боку університет розглядався як концентр загальнодержавного впливу, а з іншого – як цілком автономна інституція [228].

Можемо припустити, що саме таке дихотомічне розуміння університетських реалій приводило до непорозумінь на рівні обох сторін –

як університету, так і діючого уряду.

Так, прихильники автономії відстоювали необхідність вільного «циркулювання» знань, позбавленого прямого державницького впливу (зокрема, М. Пирогов) [208]. Прибічники ідей пріоритетності загальнодержавного впливу розглядали університет як епіцентр підготовки вірних державі чиновників, на плечі яких покладеться тягар підтримання устрою самодержавства.

Своєрідна «харизматичність» третього Статуту університетів (1863) віддзеркалювалася на рівні часткової внутрішньо-корпоративної автономії, зокрема:

- ✓ продукувалося розширення переліку кафедр;
- ✓ актуалізувалося обов'язкове виконання кожним викладачем хоча б одного наукового дослідження за період діяльності в університеті;
- ✓ спостерігалось підвищення якості викладання навчальних предметів, шляхом введення нормативних вимог;
- ✓ констатувалося зростання чисельності науково-практичних заходів;
- ✓ акцентувалося розширення внутрішньо-інституційної мережі навчально-допоміжних приміщень для реалізації експериментально-дослідницьких завдань та інше [100].

У другій пол. 60-х років означеного століття спостерігалася часткова переорієнтація змісту освітньої політики у напрямку релігійно-центрованих перетворень, що позначилося зокрема введенням до навчального плану загальноосвітніх закладів предметів теологічного змісту [96]. За словами окремих дослідників, така ситуативність частково була спровокована посиленням радикальних настроїв у колі суспільних мас, що намагалися знайти вихід із наявного кола суспільно-політичних деструкцій. Ціллю таких заходів було відвернення суспільної уваги від доволі значущих та наболілих питань, проблематичність яких повинна була «розчинитися» у «опіумі» релігійно-державницького впливу. Доволі

аргументованим підтвердженням того, що імперська влада вбачала у релігійних концентрах потужний інструмент суспільного впливу слугує хоча б той факт, що уся початкова освітня ланка досліджуваного періоду знаходилася під пильною «опікою» представників духовенства [21; 52].

Детально не заглиблюючись у змістові особливості четвертого Статуту університетів (1884) підкреслимо найголовніше. Зокрема, останній передбачав збільшення робочого часу для виконання викладацьким складом науково-дослідницьких завдань, вільний вибір студентами викладачів та предметів вивчення та інше [100; 280].

Аналізуючи у цілому багатоаспектність освітньої політики другої половини XIX століття варто підкреслити і той факт, що вона вирізнялася доволі нестійким характером, який був спровокований виявами політичної мінливості як ліберального, так і консервативного характеру.

*IV. Загально-інституційних.* Відкриття фізико-математичних факультетів у складі перших класичних університетів на території Наддніпрянщини, актуалізували на порядку денному завдання раціоналізації професійної підготовки фахівців. Центрованість останньої на пошуку взаємозв'язків серед реально існуючих явищ та процесів проблематизувала активізацію процесу пізнання студентами оточуючої реальності на рівні двох основних напрямків:

✓ експериментально-дослідного, який передбачав необхідність залучення методологічного інструментарію та матеріально-технічного забезпечення з метою аргументування чи навпаки заперечення наявних теоретичних положень;

✓ математично-описового, що актуалізував вимірювання та представлення у числових параметрах досліджуваних закономірностей, що суттєво полегшувало процес пізнання та розуміння реально існуючого.

Розвиток обидвох із заявлених напрямів активізації пізнавальної активності студентів вищеназваного факультету потребував відповідного матеріально-технічного забезпечення. Джерелознавчі дані підтверджують

інформацію про те, що фізико-математичні факультети Наддніпрянських університетів систематично піддавалися реорганізації, що обумовлювалося непинним розвитком науки та необхідністю адаптації професійної підготовки студентів до зазначених змін [123; 271; 118]. Такі реорганізаційні перетворення відбувалися завдяки ініціативності небайдужого професорсько- викладацького складу, що продукувало удосконалення процесів навчальної та науково-дослідної діяльності. Зокрема, на базі Харківської альма-матері, з ініціативи германського педагога І. Гута, було відкрито астрономічний кабінет, який він на свій розсуд наповнив усім необхідним обладнанням для реалізації студентами власних науково-дослідних проектів [115]. Матеріально-технічною «начинкою» кабінету стали наступні: «...топографічні прилади... рефрактор Долонда дводюймовий... вертикальний квадрант... дзеркальний телескоп восьмифутовий... годинник сонячний та настінний...» [50, с.43]. У цьому аспекті найцікавішим, на наш погляд був той факт, що науково-дослідна робота студентів досліджуваного факультету у астрономічному кабінеті була щоденною. З цією метою, німецький педагог розробив річний план роботи, у змісті якого чітко прописав перелік необхідних напрямів науково-дослідної роботи, зокрема:

- а) градусні вимірювання, націлені на виявлення особливостей форми Землі;
- б) геодезичні спостереження по визначенню географічних координат взаємовідделених концентрів;
- в) метеорологічні спостереження, що уможливили визначення погодно- кліматичних варіацій [261].

Слід відзначити і той факт, що діяльність кабінету користувалася надзвичайною популярністю у студентських колах, що позначилося на тому, що через шістнадцять років її існування (1808 та 1824 рр.) керівними органами Фізико-математичного факультету Харківського університету було ініційовано відкриття кафедри астрономії [261; 271]. Наведений

приклад засвідчує, що активна розбудова науково-дослідних концентрів на базі факультетів приводила до реструктуризаційних змін та актуалізувала розгортання студентоцентрованих науково-дослідних проєктів.

Надзвичайно важливу функцію у напрямку феноменологічного формування виконували різногалузеві наукові товариства, які фактично функціонували на базі кожного університету Наддніпрянщини. У розрізі досліджуваної проблематики, значущість даних товариств досить важко переоцінити, оскільки вони були своєрідними науково-дослідними центрами, на базі яких студентство систематично здійснювало свої науково-дослідні пошуки.

На теренах Наддніпрянщини першим науковим концентром, яке об'єднало не байдуже до дослідницьких пошуків студентство Харківського університету, було Філотехнічне товариство (1811 – 1818 рр.) [269]. Робота товариства зорієнтовувалася на покращення умов життя регіону, шляхом примноження наявного ресурсного потенціалу регіону, що знаходило відображення у систематичному опублікуванні наукових розробок на шпальтах місцевої преси, зокрема «Харківські відомості», «Вісник Європи» та інші [269]. Досить вагомим фактом є те, що фактично зазначене товариство заклало хорошу традицію заснування різногалузевих товариств на базі класичних університетів Наддніпрянщини.

Другим і водночас найдавнішим науково-академічним осередком природничого спрямування Наддніпрянщини, яке розгорнуло свою діяльність на базі Слобожанської альма-матері, стало «Товариство наук», яке дещо згодом було перейменоване з чіткістю зазначення його географічного розташування на «Харківське учене товариство» [190]. За даними тематичних матеріалів, основний сегмент членського колективу цього наукового осередку був представлений студентським складом, який щороку поповнювали нові молоді сили [225]. Представники товариства зорієнтували свої зусилля у три основні діяльнісні лінії – просвітницька



(вивчати, щоб потім самому навчати), загальнодослідницька (поглиблення цілеспрямованих пошуків), видавнича (опублікування результатів дослідницької діяльності) [225]. У цілому, науково-дослідницька робота зазначеного осередку об'єднала студентське коло із різними науковими інтересами (науки точні, природничі, гуманітарні), хоча юридично було заявлено лише два напрямки – гуманітарний (словесний) та природничий. У змісті праці «Товариства природознавців при Харківському університеті (XIX – поч. XX ст.)» авторка досить аргументовано висловлює власне бачення фінальної результативності діяльності зазначеного концентру, яке стало предтечею науково-неформальних осередків, на базі яких представників університету об'єднувала передусім безгранична любов до науки та дослідницька принциповість [225]. За сімнадцять років функціонування (1812 – 1829 рр.) членська аудиторія товариства назбирала доволі багато цінних матеріалів, які були оприлюднені [190; 225]. Проте, налаштованість керівних структур протистояти вільнодумним крокам академічних подвижників, усе ж поставила «чорну» крапку на їх діяльній шкалі.

Слідом за Харковом, естафету відкриття наукових товариств, які залучали до своєї діяльності студентство, перейняв на себе й Університет св. Володимира у Києві. Однією із зацікавлених сторін у зазначеній справі був перший очільник місцевої вищої школи – М. Максимович. За ініціативою останнього було засновано «Тимчасовий комітет для розшуку старожитностей» (1835 р.), що спрямовувався на виконання просвітницько- краєзнавчих завдань на місцях. Надзвичайно цінним у цьому аспекті, нам видається, є той факт, що завдяки діяльності цього комітету рівно через сім років на базі університету було відкрито музей, який зокрема відкривав свої двері небайдужій цільовій аудиторії студентів із Наддніпрянщини.

У розрізі заявленої дослідження проблематики не можливо оминати увагою діяльність чергового наукового товариства Університету

св. Володимира – «Комісії для опису губерній Київського навчального округу» (1851 – 1864 pp.), яка була доволі привабливим осередком для студентської молоді [122]. На офіційному рівні, комісія зарекомендувала себе як науковий осередок, що займається збором та аналізом матеріалів статистично-описового характеру у рамках реалізації експедиційних проєктів [122]. Такий науково-дослідний шлях особистісного зростання надзвичайно імпонував тогочасному студентству, яке мало змогу поєднати засвоєне теоретичним шляхом із побаченим та дослідженим у практичних умовах.

Аналізуючи продуктивну тривалість роботи студентських наукових товариств на базі класичних університетів Наддніпрянщини, авторський колектив істориків прийшов до висновку, що «...високий науковий рівень...» їх діяльності «...тривав до кінця XIX і на початку XX століть» [86, с.84].

Починаючи з 1874 р. своєрідний науково-дослідний клімат в університеті св. Володимира створювало «Історичне товариство Несторалітописця», що пов'язувалося із іменами таких знаних професорів того часу як: В. Антонович та В. Іконников [86]. Не розпорошуючись на широких теоретичних узагальненнях у пошуках правильних словосполучень для аналізу продуктивності діяльності цього осередку, зупинимося на наступній предметній характеристиці: «..ставши центром згуртування науковців... організували... велику культурно-просвітню роботу. В Київському університеті діяв, за сучасною мовою, лекторій, де студентська публіка слухала доповіді видатних діячів товариства» [86, с.90-91].

Досить органічним кроком у внутрішньо-академічних умовах університетів Наддніпрянщини було заснування протягом 1863 – 1870 років цілого «сузір'я» товариств дослідників природи [100]. На базі Харківської, Київської та Новоросійської вищих шкіл, де діяли зазначені товариства, студентська аудиторія на чолі із професорсько-викладацьким

складом поглиблювала власні дослідження геологічного, ботанічного та зоологічного спрямування.

*V. Педагогічних.* З перших днів відкриття Фізико-математичного факультету при Харківському університеті педагогічний «супровід» професійної підготовки фахівців вирізнявся відповідною результативністю. Свідченням на користь зазначеного слугує факт підготовки у стінах слобожанської альма-матері першого на теренах Наддніпрянщини доктора фізики – В. Комлішинського [16]. Значний відбиток на формування наукового світогляду останнього залишили кращі академічні традиції тогочасного класичного університету, в якому він навчався. Не дарма його професійне зростання було наскрізно пронизане виконанням науково-дослідних та управлінських функцій на базі слобожанської вищої школи, зокрема: завідувач лабораторії фізики – почесний член «Товариства наук» (згодом Філотехнічного товариства) – декан профільного відділення – ректор університету [16; 261].

Надзвичайно багато для розбудови фізичної науки в Університеті св. Володимира зробив професор І. Абламович [223]. Своєрідною «родзинкою» його авторської методики викладання фізики було закріплення кожного теоретичного концепту експериментальним «проектом» [223]. Такий підхід до педагогічної справи відзначався високою навчальною результативністю, оскільки теоретичне поставало не у формі «ефемерно»-незрозумілого, а подавалося доволі доступно та виразно [223].

Відповідним рівнем прогресивності відзначалася й тогочасна наукова школа математичного профілю при Харківському університеті, у «лоні» якого було виховано ціле «сузір'я» учених зі світовим ім'ям. Зокрема, педагогічним та науковим наставником таких знаних в історії постатей вітчизняних математиків, як: «...М. Остроградський... М. Лобачевський... А. Павловський...» був професор Т. Осиповський [200; 283]. На сторінках тематичних нарисів знаходимо інформацію про те, що останній мав

значний вплив на формування наукового світогляду всесвітньовідомої математичної плеяди вищеназваного тріо учених [200; 283].

Вслід за слобожанськими колегами, активно розвивався і математичний «осередок» науковців Університету св. Володимира. До зазначеного переліку можемо віднести С. Вижевського, М. Дяченка, М. Тихомандрицького та інших. При проведенні аудиторних занять останні систематично компілювали до усе можливих засобів унаочнення, що полегшувало сприйняття студентами навчального матеріалу та актуалізувало розвиток просторового мислення.

На базі Фізико-математичного факультету Харківського університету досить успішно функціонувала й астрономічна школа науковців, яку репрезентували знані в історії педагогічні постаті. У фокусі заданих дослідницьких пошуків неможливо оминати увагою постать професора П. Стойковича. Останній зібрав навколо себе таке коло зацікавленого студентства, яке вело систематичні спостереження на базі астрономічної обсерваторії.

У досліджуваний період певним рівнем прогресивності відзначалася й хімічна школа науковців. Досить вагомий внесок у формуванні наукового світогляду студентів з перших днів відкриття університету зробив професор Ф. Гізе. Щодень його робочих буднів був «насичений» науково-дослідною роботою зі студентством, яке у стінах лабораторії працювало над проведенням усе нових експериментальних проєктів. Усі їх спільні розробки дещо згодом увійшли в основу його перших підручників хімічного профілю, що були видані на теренах Наддніпрянщини.

Досить продуктивною у Харківському університеті була географічна школа науковців, ефективність функціонування якої позначилося на якості професійної підготовки студентів. Підтвердженням наведеної тези слугує факт підготовки студентом останнього курсу Є. Ковалевським однієї із перших карт геологічної тематики по територіальних «сегментах» Донецького кряжу.

Значний внесок у розвиток ботанічної школи науковців в Університеті св. Володимира зробив професор М. Максимович. За його авторством було розроблено цілий ряд навчальних підручників для вищої школи (зокрема, «Основи ботаніки», «Систематика рослин» та інші), що позначалося на зростанні зацікавленості у студентських колах до природоцентрованих досліджень. Предметність вищевикладеного підтверджує факт організації для студентів різноманітних виїзних заходів науково-дослідного спрямування, зокрема у формі експедицій [99].

У другій пол. ХІХ століття значний вплив на формування наукового світогляду студентів Новоросійського університету, які вивчали дисципліни *природничого* змісту мав професор Л. Ценковський. Узагальнюючи усю поліспектральність впливу зазначеного педагога на феноменологічне формування досліджуваного періоду варто виокремити такі його педагогічні здобутки:

✓ відкриття на базі факультету студентського науково-біологічного гуртка, на засіданнях якого робота організовувалася за двома основними напрямками – реалізація експериментально-дослідних завдань та групове обговорення отриманих результатів;

✓ запровадження до навчального обігу нового методу дослідження – мікроскопічного, що уможливило поглиблення профільних наукових досліджень студентів на рівні аудиторних та позааудиторних умов;

✓ ввів до вітчизняного академічного обігу «еколого-еволюційний підхід», що стимулювало поглиблення внутрішньогалузевих досліджень тогочасної небайдужої цільової аудиторії суб'єктів пізнання [136; 148, с. 143].

Пригадуючи рівень відповідальності Л. Ценковський щодо проведення аудиторних занять його вихованці зазначали, що кожна хвилина проведена під пильним педагогічним наставництвом професора перетворювалася на справжню науково-дослідну «церемонію» [148]. На рівні останньої вибудовувалися взаємозв'язки між досліджуваним та

формувалися цілісні сегменти самостійних науково-дослідницьких пошуків у студентському колі [148]. Не дарма на сторінках авторської праці «Одеський період науково-педагогічної діяльності Л. С. Ценковського та його внесок у розвиток наукових шкіл в Одеському (Новоросійському) університеті» учений В. Кузнецов підкреслив, що завдяки феноменальній педагогічній майстерності професора його студенти згодом стали не лише послідовниками його справи, але й засновниками наукових шкіл за різними внутрішньогалузевими напрямками [136].

Продовжуючи розгляд ідейності формування наукового світогляду студентів Новоросійського університету, за умов освоєння дисциплін природничого циклу, не можливо оминати увагою історичну постать професора О. Веріго. Логічно продовжуючи справу внутрішньо-факультетної розбудови студентського науково-біологічного гуртка (зокрема, започатковану Л. Ценковським), вищезазначений професор переформатував його роботу таким чином, щоб на робочих засіданнях студентам комфортно було проводити експериментально-дослідні роботи на рівні різних наук природничого циклу [2]. З точки зору сучасного дослідницького погляду, такий крок професора оцінюємо як своєрідне намагання об'єднати студентсько-наукові зусилля у напрямку виконання спільної наукової справи за інтересом, що забезпечувало формування цілісної коопераційної «конструкції».

Вихованцем студентського науково-біологічного гуртка під керівництвом професора О. Веріго був видатний науковець, доктор медицини Я. Бардах [135]. На сторінках рукопису «Мої спогади про мікробіологічну лабораторію Одеського університету...» Яків Юлійович зазначав, що поетапність формування його наукового світогляду відбувалося і завдяки проведеному часу за лабораторним столом, коли пізнавав досліджувані об'єкти у взаємозв'язку, а не у вигляді ізольованих елементів [110]. Вочевидь, остання із наведених фактажностей частково

позначилася на тому, що професор Я. Бардах вже на початку наступного століття ініціював заснування мікробіологічної лабораторії, на базі якої студенти мали змогу виконували лабораторні роботи не лише у рамках аудиторного, але й позааудиторного часу. Цікавим, на наш погляд, було і те, що професор намагався не полишати зацікавлене дослідженням студентство на самоті, а проводив доволі багато часу з ними у процесі активного наукового пошуку [105].

Результативністю предметного функціонування відзначалася й медична школа науковців при Харківському університеті. У розрізі останнього не можливо оминати увагою внесок професора М. Єллінського. У досліджуваному контексті цінність роботи останнього виявлялася у залученні студентського колективу до практичних занять на базі діючої клініки хірургічного профілю. Фактично щодня, у практичних умовах, студенти вивчали основи медичної справи не лише теоретичним шляхом, але й у ході діагностування та лікування хворих. Заслугою вищеназваної історичної персони було й те, що він фактично ініціював відкриття на базі університету профільного медичного музею, на екскурсії до якого запрошувалися учнівські та студентські колективи із різних регіонів. Значущим у цьому аспекті, нам видається, є і факт відкриття на базі університету бібліотеки, фонди якої налічували перелік цінної на той час профільної літератури. Ще одним фактом, цього разу методичного спрямування, стало написання та опублікування одного із найкращих на той час підручників з хірургії, який був у широкому академічному обігу різних країн світу.

Активним розвитком у досліджуваній період відзначалася й медична школа науковців при Університеті св. Володимира. У зазначеному освітньому центрі певною прогресивністю педагогічної та науково-дослідної діяльності відзначався один з фундаторів самостійного факультету медичного профілю – В. Караваєв. Аналогічно як і його харківський колега – М.Єллінський, Володимир Опанасович ініціював

відкриття офтальмологічної клініки, що створило надзвичайно сприятливі умови для поглиблення студентством своїх знань у практичних умовах.

Не менш знатною в історії Харківського університету була історична та філологічна школи науковців, яка об'єднала таких знаних просвітників – світочів академічної думки, як: «... О. Потебня... В. Недлер... М. Сумцов... М. Дринов... М. Халанський» [269, с.74-75]. Перелічені педагоги надзвичайно багато часу проводили зі своїми студентами, не лише навчаючи, але й виховуючи їх у патріотичному дусі. Кожен із перелічених викладачів за період своєї діяльності в університеті організував та провів чимало виїзних заходів, у рамках яких були проведені пошуково-дослідницькі роботи на предметність забрання цінної інформації а експонатів, які збереглися і передалися попередніми поколіннями.

Славилася за межами вітчизняних теренів на той час й історична школа науковців Університету св. Володимира. Презентативними постатями цієї професорської когорти були зокрема наступні: «...М. Костомаров... В. Домбровський... П. Павлов... О. Ставровський... В. Цих... В. Шульгін...» та інші [64, с.11]. Усі заявлені історичні постаті внесли свій вагомий внесок у поглиблення історичних розвідок та залучення до цього процесі своїх підопічних – студентів на паритетних засадах.

На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що у досліджуваний період траєкторія феноменологічного формування зазнавала потужного зовнішньо-детермінантного впливу, що віддзеркалювало рівень впливу іноземної професори на освітній процес університетів Наддніпрянщини.



## **2.2. Імплементация іноземних академічних традицій позааудиторної роботи з книгою у діяльність університетів Наддніпрянської України**

З настанням нового століття «розкреслився» академічний шлях розбудови на проімперських теренах Наддніпрянщини університетської освіти. Як не дивно, рушійною силою цього процесу була не внутрішньо суспільна потреба, а передусім імператорське бажання втілити у життя освітній проект за європоцентрованим «макетом».

Відсутність на проукраїнських теренах кваліфікованого професорсько-викладацького складу знову ж таки проблематизувала необхідність залучення на контрактних умовах викладачів з Європи. Чіткість розуміння профільним керівництвом того, що від продуктивності педагогічної діяльності запрошених іноземних колег залежить перспективність та результативність вітчизняної академічної розбудови, позначалася на формулювання «оптимальних» вимог до претендентів на зайняття вакантних посад. З-поміж сформульованих вимог, виокремлювалася наступна – досвід організації аудиторної та позааудиторної роботи [309]. Якщо ж запитання, щодо організації аудиторної роботи було доволі традиційним, то «Якою ж повинна була бути позааудиторна робота?» – це питання доволі цікаве. Авторський інтерес до сформульованого питання поглиблювався ще й з тієї причини, що обидві форми роботи (безумовно, за умов їх раціональної організації) позначалися на формуванні наукового світогляду досліджуваного студентства.

З метою налагодження функціонування аудиторної та позааудиторної роботи іноземні колеги, з якими було укладеного договір про співпрацю, везли із собою необхідні навчальні матеріали [309]. Окрім цього, у рамках вивчення запланованих навчальних дисциплін викладачі замовляли за державні кошти із-закордону необхідну навчальну літературу, яка

поповнювала фонди університетської наукової бібліотеки [141].

З перших днів відкриття на теренах Наддніпрянщини перших класичних університетів увага студентської молоді зорієнтовувалася не на необхідність розвитку логічного мислення, оскільки пріоритетність людського розуму перед теологічно-усталеним не викликала заперечень. Підтримання такого рівня пріоритетності забезпечував діючий професорсько-викладацький склад, який був запрошений до викладання в університетах із різних європейських країн [280].

Іноземна професура привнесла у вітчизняні академічні стіни «дух» вільного часу, позбавленого схоластичних заперечень і розуміння того, що рух матерії у часопросторі є безмежним, а сама природа є самодостатньою і без дії надприродного. Домінуючим напрямком такої ідейності озвучувалася необхідність, щодо упорядкування усього невпорядкованого за посередництвом світлого людського розуму, гнучкого мислення та глибинного пізнання істини.

Повертаючись до питання, щодо особливостей організації позааудиторної роботи в університетах Наддніпрянської України прокоментуємо наступне. На сторінках тематичної праці «Гумбольдт в Росії : Міністерство народної освіти і німецькі університети у першій половині XIX століття» зазначається, що організація навчальної роботи зі студентством ґрунтувалася на прогресивному досвіді німецьких університетів [1]. Таким чином, відповідь на наше запитання частково приховується у необхідності компіляції до академічного досвіду Німеччини. Розуміючи, що останній не є предметом нашого дослідження, вважаємо за необхідне виокремлення у німецькому академічному досвіді процес раціоналізації позааудиторної роботи з книгою, який певним чином позначався на формуванні наукового світогляду студентів досліджуваних університетів.

Позитивна «імплементация» академічного досвіду Німеччини в академічні умови Наддніпрянщини, актуалізувала курс на активізацію

позааудиторної роботи з книгою, яка вибудовувалася на двох «китах»:

- ✓ цілісного наукового знання, яке ставило перед суб'єктом пізнання завдання енциклопедичного охоплення змісту множинності вихідних ідей ученого, здобутки якого розглядалися під час аудиторної роботи;
- ✓ самостійного здобуття знань у процесі пізнання та відрефлексування [8].

Підсумовуючи викладене бачимо, що особливістю вітчизняної та німецької «стратегії» організації позааудиторної роботи з книгою було те, що акцент у цьому процесі було зроблено на необхідність самостійного освоєння студентами вихідної ідейності тих світочів наукової думки, здобутки яких активно використовувалися в аудиторних умовах. У руслі такого дослідницького розгляду, актуалізувалося питання співвіднесення прізвищ тих дослідників, які вивчалися студентами Наддніпрянських університетів у процесі освоєння дисциплін фізико-математичного та гуманітарних циклів (див. рис. 2.1). Більшу дослідницьку увагу приділимо першому із названих циклів, враховуючи його вихідну дотичність до здобутої спеціальності здобувача «Фізика, інформатика та астрономія». На рівні другого циклу більш детально зупинимося на дисциплінах філософського циклу, оскільки їх змістове наповнення безумовно позначалося на формуванні наукового світогляду студентів досліджуваних університетів.

На рисунку 2.1 унаочнено перелік предметів фізико-математичного циклу, у межах яких вивчалися наукові доробки заявлених на рисунку дослідників, що сумарним чином позначалося на процесі феноменологічного формування (рис.2.1). При чому, основний сегмент часу припадав на освоєння праць вищеперелічених учених якраз в позааудиторних умовах роботи з книгою (зокрема, працюючи у бібліотеці) (рис.2.1).



**Рис. 2.1. Співвіднесення переліку прізвищ дослідників, які вивчалися у межах навчальних дисциплін фізико-математичного циклу Харківського університету (1806-1850 рр.) [174-171; 261]**

Значущість останнього актуалізувала необхідність відрефлексування питання підготовки студентів фізико-математичного профілю. У досліджуваній період, на формування наукового світогляду студентів фізико-математичних факультетів університетів Наддніпрянщини впливали концептуальні положення **Галілео Галілея**, які були винесені на розгляд у рамках вивчення профільних дисциплін (зокрема, теоретичної механіки) [123; 271]. Аналізуючи у цілому значущість внеску цього ученого варто підкреслити, що на рівні наукознавства він відзначився як «поборник» наукового світогляду [318]. Надзвичайно показовим для тогочасного студентства було ознайомлення із астрономічними відкриттями знаного ученого, які він втілював у життя навіть усупереч суворим «теологічним приписам». Такі дослідницькі кроки на шляху розвитку науки зорієнтовували суб'єктів пізнання у напрямку відстоювання своїх науково-світоглядних позицій навіть усупереч усталеному на загальносуспільному рівні.

Особливо значущим на шляху до формування наукового світогляду, за словами Г. Галілея, було залучення суб'єктів пізнання до проведення експериментальних досліджень [318]. Практична реалізація таких досліджень, за переконаннями знаного світоча, дозволяє у повній мірі наочно побачити особливості перебігу складних процесів на рівні досліджуваної системи та виявити сильні й слабкі сторони феноменологічного функціонування [72]. Досить «революційно» на той час у колі студентських аудиторій Наддніпрянщини звучали галілеєвські ідеї не піддаватися впливу «стереотипів» авторитету, які на рівні наукових питань можуть звести дослідника із істинного шляху [72].

Надзвичайно важливе значення у формуванні наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянщини мали праці **Рене Декарта**. До навчального обігу були залучені не лише його фізико-математичні здобутки, але й популяризовані рефлексологічні аспекти «методу радикального сумніву» [262, с. 127].

Доволі фундаментальними, на наш погляд, підвалинами на шляху до вибудови цілісної конструкції наукового світогляду студентської молоді того часу була декартівська пріоритетність розуму та виявів строгості на етапі осягнення істини [287]. Окрім цього, учений зосереджував увагу читачів на необхідності проведення дослідів з метою виявлення рівня достовірності отриманих даних [84]. Можемо припустити, що наведена ідейність пробуджувала у студентських колах того часу непереборне бажання досягати істини у процесі пізнання та проведення дослідів з метою встановлення послідовності перебігу процесів на рівні визначених досліджуваних систем.

Черговою декартівською ідеєю, яка передбачено залишала сліди на канві наукового світогляду студентів Наддніпрянських університетів, була пріоритетність «раціоналістичної етики», яку повинен був «освоїти» кожен молодий дослідник [84]. Змістове наповнення такої «етики» ґрунтувалося на концептуально-раціоналістичних положеннях, які окреслювали

характерологічні особливості розуму на рівні:

- ✓ інструменту для отримання по-справжньому істинного знання;
- ✓ джерела пізнання, що «циркулює» завдяки наявності самосвідомості;
- ✓ духовного начала, яке не залежить від матеріального чи фізичного [83].

Цілком зрозуміло, що такий раціонально-центрований концепт декартівського пізнання не залишав байдужими тих представників тогочасного студентства, які намагалися «дістатися» до істини власними дослідженнями. Досить цінним, на наш погляд, науково-світоглядним дороговказом декартівських положень було зосередження уваги студентської молоді на значущості самосвідомості у науковому пізнанні. Адже, без чіткості усвідомлення суб'єктом пізнання рівнів взаємозв'язку кожного «структурного елементу» зовнішнього світу надзвичайно важко перейти до дослідження поліструктурності на мікрорівні. Вочевидь, зазначена позиційність увійшла в основу «популяризаційного» вектора декартівського твердження щодо універсалізму методу дедукції на рівні наукознавства.

Декартівський заклик до активізації мислення, що відкриває двері до істинного існування, серед студентських кіл того часу був не просто «пафосною формальністю», а істинним науково-світоглядним дороговказом. Аргументованість зазначеного підтверджує зокрема наступна теза: «...цитуючи трактати Декарта ми виходила зовсім на інший рівень сприйняття... коли потрібно було поставити під сумнів існуюче у пошуках більш досконалого... істинного...» [161, с. 399]. Слід зауважити, що така предметна «сумнівність» зовсім не мала жодного натяку на непорушність невидимої «стіни» пізнання, а навпаки націлювалася на актуалізацію пошуку по-справжньому істинного.

З урахуванням особливостей тогочасного історичного періоду, надзвичайно повчально в академічних умовах того часу звучали

декартівські цитати на предметність істинного знання, яке повинно відповідати усім вимогам достовірності [295]. У такому «знаннєво-достовірному кліматі» відбувалося формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів, коли зрозумілою залишалася основоположна істина щодо необхідності залучення особистісно-розумового «потенціалу» з метою доведення існуючих закономірностей світобудови. Досить «високомистецько», на наш погляд, в академічних умовах досліджуваної епохи звучало декартівське схвалення наукової критики «застарілих» та усталених істин, що відкривало нові горизонти для розумового «буття» індивіда.

Невід'ємність процесів існування та мислення, за декартівським «логарифмом дій», привносила на перші «шпальти» наукового світогляду наддніпрянського студентства певне розуміння відсутності універсальних імовірностей досліджуваного, що в свою чергу актуалізувало перспективність породження сумнівів з метою доведення очевидної істини. Ідея пробудження на особистісному рівні зацікавленості до організації мислинневих процесів, що наскрізною змістовою ниткою пронизувала доробки ученого, зорієнтовувала діяльність наявного професорсько- викладацького складу Наддніпрянських університетів у напрямку організації аудиторних занять з елементами проблемного викладу.

Не менш цікавим декартівським формулюванням, яке знаходило схвальний відгук серед представників студентської молоді та наявного професорсько-викладацького складу, було «наукове усамітнення» [123; 262, с. 74; 271]. На думку французького ученого, цінність такого усамітнення приховується у можливості реалізації високорозумового акту пізнання та пошуку істинного знання [262]. Високозмістовність таких слів спрямовувала студентську молодь того часу на необхідність пізнання у самоті, оскільки відволікання уваги на другорядне не дозволяє досягти відповідного рівня результативності.

У такому змістовому ракурсі доречно підкреслити і той факт, що аналогічні погляди на предметність наукового усамітнення мав і Григорій Сковорода. Свої просвітницькі погляди останній досить влучно розкрив у наступному висловлюванні: «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним» [206]. Враховуючи і той факт, що в академічному обігу досліджуваних університетів праці Сковороди також користувалися значним «попитом» серед наявного студентства, а тому можемо припустити, що інтелігентна молодь проводила для себе невидимі просвітницькі паралелі між французькою та вітчизняною ідейністю.

Урахування фактажності того, що основою наукового світогляду є «...вивчення явищ у взаємозв'язку», відповідним чином актуалізувало необхідність відрефлексування механіко-центрованих поглядів Декарта, які були у широкому обігу Фізико-математичних факультетів Наддніпрянських університетів [308, р. 667]. Джерелознавчі матеріали засвідчують, що освоєння студентами заявленого факультету Харківського університету дисциплін астрономічного спрямування передбачало ознайомлення їх із декартівськими поглядами на світобудову [236]. У відповідності із останніми, будова Всесвіту розглядалася у якості цілісної конструкції (так званого «механізму»), яка зазнавала часових змін. Першопоштовхом для утворення цієї «конструкції» було створення божественною силою трьох елементів – матерії, руху та спокою [308]. При чому два останні елементи, за декартівським переконанням, були представлені рівнозначно [308].

Досить цінною декартівською ідейністю, на шляху формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів, було відзначення домінуючої значущості розумових дій у «перерозподілі» поведінково-діяльнісних проявів [84]. Особливу значущість у такому «перерозподілі» займали два основні елементи:

- а) пошук та пізнання істини;



б) утвердження «віднайденої» істини на рівні індивідуально-знаннєвого багажу [262].

Одним із головних дієвих механізмів у такому «перерозподілі» поведінково-діяльнісних проявів є чіткість усвідомлення людиною себе як складового елементу Всесвіту [83]. З метою досягнення попередньо окресленого, учений зорієнтовував своїх прихильників дотримуватися логарифму елементарних правил: «...перемагати самого себе та...свої бажання...», проте не боротися із усталеним «...порядком світу... та долею...» [83, с.277]. У цьому ж ключі увага зорієнтовувалася на пріоритетність розуму, що досягне «апогею» на загальносвітовому рівні і врешті-решт приведе до утвердження свідомо-керованої культури [83]. Мислинневий перебіг такої послідовності дій, налаштовував студентську молодь досліджуваних університетів на необхідність поглиблення на особистісному рівні свого наукового світогляду, який передбачено повинен був привести суб'єктів пізнання на більш високий рівень культурного зростання.

У контексті освоєння дисциплін фізико-математичного циклу, викладачі Наддніпрянських університетів зверталися до переконливих та водночас оптимістичних декартівських настанов, що для дієвого суб'єкта пізнання немає закритих ландшафтів, усе можна відкрити та дослідити.

Контекстною предметністю вирізнялося декартівське світобачення, яке є прямим віддзеркалення особистісного світосприйняття [83]. З метою раціоналізації останнього, учений рекомендував розпочинати із формулювання робочої гіпотези, далі переходити до пошуку найоптимальніших аргументів і завершувати проведенням досліду, результативність якого повинна мати прикладних характер [83]. З метою заохочення суб'єктів пізнання до досягнення певного рівня дослідницької результативності, учений переконував у можливості розгляду імовірнісної множинності фактів, яка хоча і не є абсолютною, проте наближає нас до формування на особистісному рівні цілісної картини світу [84].

У центрі досліджуваної проблематики, певною значущістю вирізнялися так звані «достовірності», які Декарт систематизував на дві «підгрупи» – математичну та моральну [83]. Обидві підгрупи, за словами ученого, суттєвим чином впливали на успішність формування наукового світогляду [83]. Перша підгрупа центрувалася на необхідності використання інструментарію математичних доказів з метою проведення чіткої паралелі між хибним та істинним [83]. Зі змісту аргументованості останньої тези стає зрозумілим, що такий шлях досягнення математичної «достовірності» приховувався у перспективності освоєння вершин точних наук.

За посередництвом другої підгрупи спостерігалось певне «коригування» робочої гіпотези у відповідності із даними особистісного досвіду, який вибудовувався із урахуванням наявної першопричинності [83].

Досить вагомий вплив на формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів мав відомий учений **Готфрід Лейбніц**. Біографічні дані щодо систематичного проведення фізичних дослідів вирізняли погляди іноземного подвижника, що вказували на те, як кожна реально існуюча природна «модель» вирізняється сукупністю фізичних взаємодій [317]. Змістове наповнення наведеної тези ученого вирізнялося подвійною цінністю:

а) теоретичною, яка спрямовувала суб'єктів пізнання у напрямку необхідності урахування рівнів ендогенного та екзогенного впливів на досліджуване, яке у природі не може існувати ізольовано;

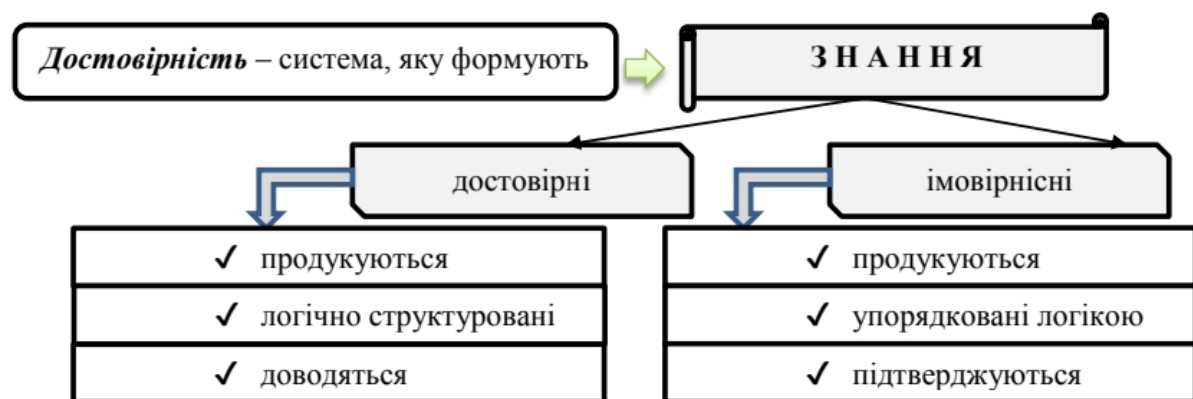
б) практичною, що віддзеркалювалася у необхідності виявлення рівнів взаємодій на рівні досліджуваного з допомогою залучення індивідом потенціалу розумових реакцій, які практично «тренують» мозок, пам'ять, мислення, увагу та ін.

Аналогічно декартівським поглядам, у змісті лейбніцівської ідейності присутні формулювання феномена достовірності як цілісної системи (див.

рис. 2.2) [317].

В основу такої достовірності покладені знання, які з одного боку є продуктом мислинневих реакцій, а з іншого – сформовані інтуїтивним шляхом, тобто на підставі особистісного досвіду (рис. 2.2). Надзвичайно цінною, на наш погляд, для студентів наддніпрянських університетів того часу виявилася репрезентація необхідності підтвердження рівня достовірності знань математичним шляхом, або дослідним (рис. 2.2). У цьому ключі учений рекомендував своїм поціновувачам диференціювати імовірнісні знання на два ступеня:

- ❖ перший – відзначався систематичним проведенням спостережень, які входили до «розряду» підтверджуючих;
- ❖ другий – ґрунтувався на аргументованих твердженнях очевидців, які «опредмечували» досліджуване дослідним шляхом [317].



**Рис. 2.2. Структура достовірності, актуалізуюча формування наукового світогляду суб'єкта пізнання (за Г. Лейбніцем) [317]**

Урахування такої ступеневості, проблематизувало формулювання дуалістичної єдності необхідностей (зокрема, своєрідних передумов пізнання) – математичних та логічних [317].

Показовою складовою у наукових пошуках згаданого ученого займали ідеї фізичної космології, що актуалізували на порядку денному поглиблення досліджень Всесвіту [263]. Для студентської молоді Наддніпрянських університетів така ідейність мала доволі визначальну

аргументованість, що актуалізувала на порядку денному необхідність поглиблення астрономічних досліджень. Можемо припустити, що зазначена фактажність частково вплинула на відкриття на базі перших класичних університетів Наддніпрянщини астрономічних обсерваторій (Київський св. Володимира – 1845 р., Новоросійський – 1871 р., Харківський – 1888 р.) [50; 118; 123].

Документальні дані Центрального державного історичного архіву України міста Києва засвідчують, що починаючи з 50-х рр. XIX століття до астрономічних досліджень на базі столичної обсерваторії було запрошено наявне студентство Університету св. Володимира у якості спостерігачів [3]. А вже через коротке п'ятдесятиріччя астрономічна обсерваторія стала офіційним «плацдармом» для проведення практичних занять для студентів цього ж університету у рамках вивчення профільних дисциплін [6].

Досить цікавим і пізнавальним для студентів досліджуваного періоду, на наш погляд, було відрефлексування вказаним ученим справжньої істини, яку він репрезентував у двох аспектах як:

- а) результативності «циркулювання» на особистісному рівні розумових реакцій;
- б) продуктивності освоєння суб'єктом пізнання наявного інформаційного фактажу.

Предметний лейбніцевський акцент з одного боку на «істинах розуму», а з іншого – на «істинах фактів» зорієнтовував наддніпрянське студентство того часу на необхідність освоєння існуючого інформаційного фактажу досить критично [317, с.74]. Такий «критичний» характер предметних відрефлексувань наближував суб'єктів пізнання до справжньої істини, яка є продуктом розумових реакцій. У цілому, звеличення цінностей розумового виховання підводило студентські кола досліджуваного періоду до чергової підвалини наукового світогляду – діалектики. Остання центрувалася на необхідності осягнення справжньої істини шляхом залучення потенціалу мисленнєвої діяльності.

У студентських аудиторіях Фізико-математичних факультетів досліджуваних університетів широко використовувалися праці **Блеза Паскаля**. У наукових доробках ученого прослідковується зорієнтованість на необхідність вивчення процесів та явищ з точки зору двох основоположних «інструментаріїв» – осягнення розумом та інтуїтивного рівня пізнання [205]. За умов залучення такого «інструментарію», основним завданням суб'єкта пізнання стає всебічна та цілеспрямована робота у фокусі самопізнання та самовдосконалення. Опрацьовуючи теоретичні концепти Паскаля, студенти Наддніпрянських університетів звикали до думки щодо необхідності систематичного залучення потенціалу мисленнєвої діяльності до процесу освоєння «атрибутів» оточуючої реальності [206]. Ще одним досить важливим паскалівським акцентом було пропагування сили розуму, яка відкриває двері у світ наукового пізнання [205]. Такий паскалівський «рецепт» у арсеналі наявного професорсько-викладацького складу досліджуваних університетів сприяв актуалізації наукового пізнання студентської аудиторії, закладав міцні підвалини на шляху до формування їх наукового світогляду.

Надзвичайно пізнавальним було паскалівське бачення «дуалістичного» простору, який неформально розподілявся дослідником на великий та малий [205]. Перший, на відміну від попереднього, вирізнявся рівнем своєї безкінечності і невивченості, а другий – був «приземлений» до особистісного рівня. Такий рівень сприйняття простору ученого націлював студентську молодь вітчизняних університетів у напрямку наукового пізнання нескінченно «великого» особистісним потенціалом особистісно-внутрішнього (так званого «малого»). Такі паскалівські слова зорієтовували молоде студентство досліджуваного історичного періоду не сприймати феномен нескінченності у якості певного бар'єру, а навпаки рухатися траєкторією наукового пізнання. Така системність пізнавальної активності на особистісному рівні наводила студента на думку щодо перспективності реалізації складних досліджень,

які беззаперечним чином залишали суттєвий відбиток на формуванні їх наукового світогляду.

Надзвичайно цінним надбанням для студентської аудиторії досліджуваних факультетів Наддніпрянських університетів були вихідні ідейні концепти фізико-математичних напрацювань Ісаака Ньютона (див. табл. 2.1). Своїм дослідницьким поглядом, автору вдалося не лише інкрустувати здобутки своїх попередників, але й глибиною свого дослідницького досвіду привнести нові ідейні концепти з метою урізноманітнення наявного наукового багажу (табл. 2.1). Такий дослідницький логарифм діяльнісного руху вперед із посиланням на попередні наукові здобутки, взятий із біографічних сторінок життя Ньютона, безумовно привчав студентську молодь Наддніпрянських університетів опиратися на науково-існуюче у процесі новаційного пошуку. За таких умов, основу наукового світогляду досліджуваного студентства формувала діалектична проекція поліспектральності наукових уявлень, у змістовому наповненні яких розкривалося авторське бачення «світоустрою» (табл.2.1).

*Таблиця 2.1*

**Формування наукового світогляду студентів Фізико-математичних факультетів Наддніпрянських університетів під впливом концептуальних положень галузевих напрацювань І. Ньютона**

<i>№</i>	<i>Концептуальні положення галузевих напрацювань ученого</i>
1	✓ наукове обґрунтування понять «абсолютний час», «абсолютний простір», «фух» [121]
2	✓ формулювання «...законів класичної механіки» [313, р. 241]
3	✓ математичне «інкрустування» закону всесвітнього тяжіння [313, р. 241]
4	✓ окреслення співвідношення властивостей світла (хвильових та корпускулярних) [93]
5	✓ розроблення «...інтегральне та диференціальне числення» [313, р. 242]

Окрім галузевих напрацювань фізико-математичного змісту ученого (зокрема, представлених у даних таблиці 2.1), ним було надзвичайно багато зроблено на рівні загального наукознавства, про що свідчать окремі фактологічні дані (табл. 2.1). Зокрема, на сторінках однієї із тематичних праць знаходимо інформацію про те, що одним із найбільш цінних ньютонівських постулатів є ідейність щодо необхідності розроблення уніфікованого теоретичного фундаменту для усього спектру точних наук [298]. Ідейність такого авторського погляду аргументувалася передусім необхідністю мінімізації кількості понять з метою логічного упорядкування наявного понятійно- категоріального каркасу точних наук. Слід підкреслити, що своєчасність та виправданість ідейності категоріальної «уніфікації» І. Ньютона знайшла своє втілення у змістовому наповненні вихідної резолюції, яка була озвучена у рамках Віденського конгресу у 1815 році та прийнята за основу для усіх країн-учасників (у тому числі й Російської імперії) [249]. Фактично, такий приклад практичного втілення у життя теоретичного концепту виконав у певному розумінні повчальну функцію, оскільки зорієнтував широкі студентські кола у напрямку пошуку істини з допомогою залучення інструментарію мисленневих операцій, замість пасивного прийняття існуючих фактів. Цінність резолюційно-віденської результативності фрагментарно віддзеркалювалася і на рівні формування наукового світогляду досліджуваних суб'єктів пізнання, гнучкість мислення яких спрямовувалася вже не у напрямку «безкінечного» примноження понятійно-категоріального каркасу, а у напрямку його логічного упорядкування та досягнення певного рівня відповідності за критеріями цілісності та визначеності. Окрім цього, такий ньютонівсько-віденський крок назустріч категоріальній уніфікації спрямовував студентську аудиторію наддніпрянських університетів досліджуваного періоду у напрямку необхідності залучення до обігу одних навчальних дисциплін

наукових визначень із інших. Таким чином, ідейність міждисциплінарних взаємодій «опредмечувала» ще одну складову наукового світогляду тогочасних суб'єктів пізнання – перспективність вивчення явищ на рівні тісного взаємозв'язку [28].

Надзвичайно повчальними, у контексті феноменологічного формування, були ньютонівські заклики провести чітку паралель між достовірними знаннями та інтерпретованими умовиводами, які гостротою авторського вислову вмістилися у словосполучення із трьох слів «Фізика, бережись метафізики» [93]. Таке висловлювання ученого зорієнтовувалося на пробудження у студентської молоді досліджуваного періоду розуміння не тотожності філософських узагальнень реально існуючим концептам природничих наук [93]. З метою уникнення «подвійності стандартів» (зокрема, через одночасне урахування метафізичного та фізичного), І. Ньютон націлював своїх прихильників на необхідність пошуку відповіді на запитання лише шляхом залучення до справи експериментально-дослідного інструментарію [93]. Аргументуючи останню позиційність, дослідник ссилався на глибинний потенціал наведеного «інструментарію», з допомогою якого світ дізнавався про феноменальні відкриття на рівні різних галузей наук [93].

У цілому, необхідною умовою для реалізації експериментально-дослідних завдань на базі університету було оснащення спеціально відведених приміщень необхідними «позиціями» із переліку матеріально-технічної бази. У цьому ж ключі варто відзначити і той факт, що у першій половині ХІХ століття рівень матеріально-технічного забезпечення дослідно- експериментальних кабінетів Наддніпрянських університетів бажав кращого [292]. Аргументом на користь останнього формулювання слугує тематичний «травелог» німецького мандрівника Йогана Блазіуса (1840-1841 рр.), який особисто побувавши в Університеті св. Володимира, а потім ще й у Харківському університеті відзначив «невпорядкованість» дослідно- експериментальних приміщень першого закладу по відношенню



до другого [292, s. 257]. У пошуках раціонального пояснення щонайважливішого такого матеріально-технічного «дисбалансу» зупинимося хоча б на тому факті, що відкриття Харківського університету (1804 р.) фактично на ціле тридцятиріччя випередило заснування Університету св. Володимира (1834 р.). Можемо припустити, що місцеві класичні університети у цьому плані значно поступалися позиціями тогочасним європейським академічним центрам, адже останні «...випередили нас в освітніх справах ...» [222, с. 251].

Повертаючись до глибин ньютонівської ідейності, яку у досліджуваній період освоювало студентство Наддніпрянських університетів, варто наголосити на значущості її світорозкриття та світорозуміння на рівні цілісної «механічної» конструкції [63]. Так, вихідні «концепти» «механістичного світогляду» ученого зорієнтували його послідовників – наявних суб'єктів пізнання у напрямку світосприйняття у формі цілісного панно, яке диференційоване на безліч маленьких елементів, що перебувають у постійному русі на взаємозв'язку. Саме таке механістичне розуміння рівня структурованості оточуючої реальності досить органічно «впліталось» у наявні змістові «підвалини» сприятливого формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів.

Як зазначалося вище, чільне місце у формуванні наукового світогляду студентів досліджуваних університетів відводилося на гуманітарний цикл дисциплін філософського змісту. Джерелознавчі матеріали стародруків підтверджують, що до цілісного спектру останніх входили зокрема наступні: «...логіка... метафізика... моральна філософія... історія філософії... наука про мораль... етика...» [309, s. 71-87]. Наведений перелік навчальних дисциплін засвідчує, що у досліджуваній період поліспектральність філософсько-змістового сегменту була доволі широкою і вочевидь складала суттєвий вплив на формування наукового світогляду студентства.

Окрім ґрунтовності підготовки студентів фізико-математичного

профілю відповідною виразністю вирізнялася й підготовка майбутніх студентів гуманітарних спеціальностей. Чільне місце у позааудиторній роботі, яка актуалізувала поетапність формування наукового світогляду студентів досліджуваного періоду, займали праці Френсіса Бекона [50; 100]. Одним із пріоритетних «девізів» хрестоматійного характеру серед студентства, було проголошення знань як найвищої сили, а того суб'єкта, хто володіє ними як найсильнішого з-поміж тих, хто може щось зробити та тих, хто щось має. Фактично такі заклики спрямовували суб'єктів пізнання у напрямку розвитку нескінченних можливостей і примноження необмежених внутрішніх резервів, що сумарним чином залишало свій відбиток на формуванні наукового світогляду [45].

З метою досягнення вищезначеної ідейності, у студентських колах досліджуваного періоду популяризувалася необхідність знаннєвого пошуку у трьох основоположних напрямках – це аналіз, експеримент та спостереження [4]. У вимірах такого тріо напрямків, до уваги суб'єктів пізнання пропонувався індуктивний та дедуктивний шлях освоєння оточуючої реальності, який був абсолютно протилежним по-відношенню до пасивно-репродуктивного. Джерелознавчі дані засвідчують, що прямі цитування викладачами Харківського університету у межах навчальних занять фрагментів праці Бекона «Новий Органон», ставали справжніми дороговказами на роздоріжжях пізнання від одиничного до загального та навпаки.

На сторінках тематичних історіографічних роздумів знаходимо дані про те, що після виходу у світ зазначеної вище праці Бекона у європейських університетах того часу відбувся певний «переворот» у поглядах на розуміння прикладної сутності науки [288]. Можемо припустити, що названа праця, також, дещо вплинула на свідомість та формування наукового світогляду вітчизняного студентства досліджуваного періоду. Для того, щоб зрозуміти, які із наявних положень наведеного доробку апріорі могли справити вплив на феноменологічне

формування, варто дещо заглибитися у їх предметний розгляд.

Перші авторські враження від знайомства із заявленою працею Ф. Бекона були наступними [289]. По-перше, на думку дослідника суб'єкт пізнання може приборкати більшість смислових «вихорів» завдяки тому, що володітиме «зброєю» знань, яка непідвладна часу [289]. По-друге, учений відстоював ідейність щодо найвищої цінності лише достовірних даних, які є своєрідним ключем до істинності світорозуміння та світобудови [289]. Такі слова зорієнтовували читачів, щодо необхідності відсіювання другорядних фактів, які не є істинними та приводять врешті-решт суб'єкта пізнання до смислового «блюду» [289]. Першопричинність входження суб'єкта у рамки такого блюду, філософ співвідносив із неправильністю підбору методу дослідження [289]. Значущість зазначеної ідейності приховується у необхідності компіляції суб'єкта пізнання до такого спектру методологічного інструментарію, який буде найбільш прийнятним варіантом на шляху розв'язання конкретного дослідницького завдання.

По-третє, автор був переконаний у тому, що об'єктивності проведення наукового дослідження систематично заважає вплив «третіх» сил [289]. До переліку таких «сил», на думку дослідника, увійшли:

- а) стереотипи, що успадковані від попередніх поколінь;
- б) смислові «блюди», які породжені некритичним розглядом реально існуючого;
- в) неоднозначні висловлювання, що руйнують логіку розгляду і породжують запитання без відповідей [289].

Зміст останньої тези наштовхує нас на думку, що ідейністю праці Ф. Бекона наводила вітчизняних студентів досліджуваних університетів на думку, що вони повинні: відходити від нав'язаних стереотипів (зокрема, на рівні наукознавства); притримуватися логічного та критичного мислення; та слідкувати за власними висловлюваннями, щоб вони були лаконічними, змістовними та водночас зрозумілими для співрозмовника. Цілком

зрозумілим для нас є і той факт, що такий глибинний характер повчальних висловлювань Бекона і справді була незамінним «атрибутом» на шляху до феноменологічного формування.

По-третє, англійський емпірист популяризував необхідність дослідження складних систем у сукупній цілісності складових елементів, що формували єдиний конструкт ідейного сприйняття та розуміння [289]. Таким чином, сам дослідник був переконаний у продуктивності використання індуктивного методу на шляху до пізнання складного феномена. Окрім цього, сам Ф. Бекон був глибоко переконаний у тому, що одним із показників результативності реалізації суб'єктом пізнання завдань наукового дослідження є підняття його до вершин фундаментального знання, яке відкриває усі грані універсального [289].

По-четверте, дослідник намагався донести до своєї аудиторії читачів істинність того, що науковий поступ незалежний від релігії, оскільки перший має свої закономірності розвитку, що залежать від людського фактору [289]. Ще однією родзинкою авторської ідеї є думка про те, що організація процесу пізнання повинна опиратися лише на такі достовірні дані, які ми отримуємо з допомогою органів чуття [289].

По-п'яте, іноземний історик звернув увагу на необхідність досягнення істини з допомогою двох векторів – розуму та досліду [289]. Така думка дослідника наштовхує нас на думку щодо вагомості інтелектуальних здібностей, рівня розвитку пам'яті та швидкості перебігу розумових операцій. Проголошення на широкий загаль студентської та професорсько-викладацької аудиторії «оспіваної» європейськими дослідниками ціннісної значущості експериментально-дослідної роботи, вносило на порядок денний питання щодо підкріплення теоретичного викладу відповідними практико-центрованими діяльними починами [280]. У зв'язку з тим, що популярність експериментальних досліджень в академічних умовах набувала усе більших обертів, актуалізувалася необхідність винесення на розгляд Міністерства народної освіти даного питання [45; 280].

Результативністю такого «цільового» звернення прослідковуємо на рівні оприлюднення розпорядження «Про запровадження викладання експериментальної фізики головним предметом на відділах природничих і математичних наук Фізико-математичного факультету Харківського університету» [160]. Слід зауважити, що дане розпорядження не було «профанацією», а стало справжньою експериментально-дослідною віхою в історії розвитку Фізико-математичного факультету кожного університету Наддніпрянщини. Зокрема, своєрідним слобожанським підтвердженням аргументованості вищенаведеної тези слугує опублікування вже на початку наступного століття «Програми дослідної фізики» у авторській редакції А. Грузинцева (1907) [80].

Повертаючись до аналізу беконівської ідейності щодо необхідності розвитку експериментально-дослідної роботи в університетських стінах варто підкреслити і той факт, що вона засновувалася на домінуванні антропологічного начала [289]. Аналогічні погляди на досліджувану проблематику знаходимо і у декартівських працях, що засвідчує про відносну дотичність науково-світоглядних векторів заявлених іноземних учених, доробки яких знаходилися у полі зору тогочасного наддніпрянського студентства [45; 308; 123; 271].

За світоглядними переконаннями обидвох учених, саме людина є ключовою фігурою на ландшафті пізнання і від рівня її освіченості та індивідуальній цілеспрямованості залежить продуктивність наукових відкриттів та дослідів [308; 289]. Можемо припустити, що такий дослідницький акцент на «освіченості» та «індивідуальній цілеспрямованості» безумовно залишав свій відбиток на формуванні наукового світогляду тогочасного студентства та активізував їх наукові пошуки у галузевому напрямі.

Почесне місце у навчальному обігу студентів гуманітарного та фізико-математичного профілю Наддніпрянських університетів займали ідеї Бенедикта Спінози [123; 271]. Останній висловлював глибокі

переконання щодо необхідності примноження людиною знань, що актуалізує процес самовдосконалення та уможливить розуміння природних явищ та процесів. В основу розробки наукового методу останнього було покладено пантеїстичне начало, у відповідності до якого усе існуюче сформувало безкінечну субстанцію [241].

Популяризуючи у своїх творчих нарисах ґрунтовність дослідницьких пошуків Рене Декарта, сам Спіноза висловлював рекомендації щодо необхідності залучення потенціалу особистісної свідомості у напрямку реалізації комплексних завдань пізнавального характеру [245]. Поглиблюючи відрефлексування значущості особистісної свідомості, Б. Спіноза наголосив на певному рівні її «самодостатності» [245]. За таких умов, свідомість розглядається ученим у якості першопричини, а її повнота розкривається у щоденному пізнанні оточуючої реальності [245].

Особливо цінною, на наш погляд, для студентів Фізико-математичних факультетів була ідейність ученого щодо вирішальної пріоритетності математичного методу, актуалізуючого мислення та досягнення справжньої істини [246]. Аргументуючи останню позиційність, автор звертав увагу небайдужої студентської спільноти досліджуваного періоду щодо необхідності раціонального планування своїх дослідницьких дій та досягнення відповідного рівня вихідної результативності [246]. Такий підхід знаного мислителя, актуалізував необхідність формулювання визначених правил пізнання, які повинні були коригувати дослідницькі дії [246]. Останні ж у свою чергу, не повинні були бути спонтанними, а найбільшою мірою виваженими [246].

У баченні Б. Спінози, пріоритетна необхідність побудови модусу дослідницької діяльності повинна була засновуватися на законах тісного взаємозв'язку реально існуючого у просторі та часі [246]. Така ідейність наштовхувала на думку студентів Наддніпрянських університетів досліджуваного періоду щодо предметного розгляду досліджуваного на засадах комплексного підходу, із урахуванням значущості принципу

систематичності та послідовності. Фінальною результативністю такого «предметного розгляду» повинно було стати сприйняття досліджуваного не з точки зору еталонного, а з погляду рівнів упорядкованості та злагодженості функціонування наявних системних «конструкцій». Такі погляди ученого спрямовували небайдуже студентство Наддніпрянських університетів у напрямку формування на особистісному рівні цілісної картини світорозуміння та світосприйняття. Безумовно, що окреслена ідейність позначалася на процесі формування наукового світогляду тогочасного студентства, оскільки однією із її основоположних умов було вивчення існуючих явищ та процесів у тісному взаємозв'язку [242].

Перешкодою на шляху до досягнення істини у процесі пізнання, за словами Спінози, може послугувати людська слабкість, яка долається силою думки та активністю пошуку дієвих засобів [245]. Однією із найбільш цінних ідей ученого, на наш погляд, було піднесення інтелектуального досвіду понад чуттєвим, що значною мірою випереджало інтуїтивне та актуалізувало розвиток раціонального [246]. Єдиною, на нашу думку, слабкою точкою у роботах Б. Спінози було недооцінювання значущості досвіду. Проте, існуючі дослідницькі акценти у цілому були розставлені правильно та давали змогу студентам досліджуваних університетів сконцентруватися на пріоритетному у процесі самостійної організації та реалізації процесу пізнання.

## **Висновки до другого розділу**

На основі вищевикладеного можемо підсумувати, що становлення академічних традицій формування наукового світогляду студентів Наддніпрянських університетів упродовж першої половини XIX століття відбувалося на засадах варіативності та динамічної тенденційності. Остання фактажність найбільш повно розкривається у контексті

обґрунтування особливостей зовнішньо-детермінантного впливу, які по суті послуговували передумовами феноменологічного формування. Новий етап розвитку освіти на Наддніпрянських теренах, який відбувався в умовах розгортання діяльності перших університетів (Харківського, Київського та Новоросійського), привніс у вітчизняні соціокультурні реалії того часу західноєвропейські ідейності сприйняття людини як найвищої цінності, що безумовним чином залишало певний відбиток на формуванні наукового світогляду тогочасного студентства. Вихідний імперський посыл, на зустріч таким західноєвропейським цінностям, на рівні ліберальних очільників – не заперечував означеної ідейності та не чинив супротиву, щодо імплементації їх на рівні академічних спільнот. Консервативне відрефлексування тогочасним імперським керівництвом західноєвропейської ідейності навпаки входило у більш жорстку конфронтацію та націлювалося на викорінення їх із суспільної свідомості освіченої інтелігенції того часу. У ході такої ліберально-консервативної мінливості тогочасне студентство усе ж адаптувалося та намагалося максимальним чином наблизитися до освоєння західноєвропейського соціокультурного досвіду за рахунок опрацювання профільної тематичної літератури, яку опрацьовували як в аудиторних, так і позааудиторних умовах. Яскравим прикладом останнього слугує ідентичність імплементації іноземних академічних традицій позааудиторної роботи з книгою у діяльність університетів Наддніпрянської України досліджуваного періоду.

На рівні дослідницького пошуку було виокремлено передумовами формування наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянської України у першій половині XIX століття. До переліку останніх зокрема увійшли: 1) історичні, які віддзеркалювали потреби світового суспільно-виробничого прогресу та науково-дослідницький поступ, що певною мірою підсилював вітчизняний академічний розвій; 2) соціокультурні (космополітичні), що відзначилися актуалізацією освітнього руху, який по суті був доволі рельєфним утворенням на канві загальнопросвітницького



проукраїнського поступу; 3) галузево-нормативні, які засновувалися на супідрядному принципі побудови системи освіти на засадах наступності, що посприяло формуванню цілісної мережі освітніх закладів, навчання в яких повинно було активізувати феноменологічне формування на рівні наявної у той час студентської аудиторії; 4) загально-інституційний, що проблематизував завдання раціоналізації професійної підготовки фахівців, шляхом активізації їх пізнавальної діяльності у двох основних напрямках – експериментально-дослідного та математично-описового; 5) педагогічний який засновувався на розбудові глибинної двосторонньої педагогічної співпраці того хто навчає із наявними суб'єктами пізнання, що дало поштовх до залучення останніх в реалізацію спільних науково-дослідних завдань.

### **РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ПІД ВПЛИВОМ ІСТОРИЧНИХ УМОВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

#### **3.1. Принципи організації процесу формування наукового світогляду студентів у другій пол. ХІХ – на поч. ХХ століття**

Протягом досліджуваних історичних умов, траєкторія розвитку академічних традицій феноменологічного формування визначалася впливом цілої низки принципів. Комплексний аналіз останніх прокладався шляхом урахування щонайменше двох керівних позицій, передбачаючих предметність розгляду досліджуваного в:

а) історичній динаміці, що уможливило відрефлексування заявленого у якості цілеспрямованого і спеціально організованого процесу, націленого на досягнення якісних показників феноменологічне формування;

б) перехресності впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, задаючих динаміку феноменологічного розвитку на рівні відповідних соціальних інститутів.

Перша із заявлених керівних позицій уможливила загальнометодологічну експлікацію принципів у якості керівних ідей, визначаючих напрями поведінки конкретних суб'єктів. Друга позиція – продукувала необхідність структуризації досліджуваних принципів з точки зору:

- ✓ керівних позицій на рівні організації самого педагогічного процесу;
- ✓ визначальних «маркерів» раціоналізації діяльності самих вихованців [244].

Урахування значущості обидвох керівних позицій підсилює розуміння того, що протягом заявленого історичного періоду досліджувана

система відзначалася відповідним рівнем розвитку у системі координат тогочасних академічних традицій. Така «система координат» зазнавала впливу соціокультурних детермінант «модернізуючої» імперії, що сумарним чином задавало ритму подальшому розвитку організаційних, змістових та дидактичних векторів освітнього процесу місцевих вищих шкіл. Такий характер феноменологічного відрефлексування актуалізував структурування принципів організації процесу формування наукового світогляду студентів Наддніпрянських університетів на дві підгрупи:

1) *домінуючих*, що визначають функціонування досліджуваного як цілісної системи;

2) *доповнюючих*, які віддзеркалили траєкторію педагогічної взаємодії визначеної категорії суб'єктів освітнього процесу.

Комплексний аналіз історико-педагогічних джерел продукував виділення у рамках підгрупи «*домінуючих*» першого принципу – принципу гуманізації, що досить яскраво віддзеркалював тенденційність тогочасних вітчизняно- педагогічних «викликів» часу.

У другій пол. XIX ст. поступово викристалізувалася ідейна серцевина гуманістичної парадигми, яка повноцінною мірою віддзеркалила ціннісні орієнтири тогочасної прогресивно-налаштованої педагогічної спільноти [100]. Канву ідейно-гуманізаційної серцевини формували «взаємосплетіння» наступних вихідних положень:

✓ суб'єкт пізнання – найвища цінність на рівні педагогічної діяльності;

✓ потреби, інтереси та запити суб'єкта пізнання – центральна «ланка» освітніх цілей;

✓ саморозвиток, самореалізація та самоактуалізація – перспективні вектори зорієнтованості освітнього процесу;

✓ побудова цілісних суб'єкт-суб'єктних взаємодій, заснованих на необхідності активізації пізнавальної активності, творчого підходу та

гнучкого мислення, продукуючих сумарним чином продуктивність вивчення відповідних процесів та явищ у цілісному взаємозв'язку [280].

Зокрема, останнє із заявлених вихідних положень найбільшою мірою дотичне до досліджуваного, оскільки кожен із заявлених елементів цілеспрямованої «активізації» повноцінно розкриває цілісну компонентну структуру основи наукового світогляду.

Другим у переліку «домінуючих» – був принцип цілісності освітнього процесу. Завдяки останньому створювалися найбільшою мірою найоптимальніші умови для реалізації ключових освітніх цілей, цілісний комплекс яких віддзеркалював незмінну єдність усієї структури педагогічних взаємодій. Продовжуючи рухатися у такому напрямку наукового аналізу актуалізувалася необхідність проблематизації рівня дотичності останнього принципу до досліджуваного феномена шляхом симбіозу наступних елементів освітнього процесу – змістового, організаційного та технологічного. Перший елемент (*змістовий*) – віддзеркалювався на рівні повноцінної кристалізації ключової педагогічної мети в змісті освіти. Зокрема останній повноцінно розкривав неоціненний соціокультурний досвід, що нагромаджувався цілими покоління упродовж усього історичного розвитку. Такий досвід проектувався на рівні визначеної чотиривимірності – знань, умінь та навичок, досвіду ціннісно-емоційного ставлення до зовнішнього світу та досвіду залучення творчого підходу [21].

Другий елемент – *організаційний* досить виразно прослідковувався на рівні квартетного симбіозу наступних взаємопов'язаних процесів:

а) продуктивної навчально-виховної взаємодії у системі тісної освітньо-цілеспрямованої співпраці;

б) дієвої «інкрустації» змісту освіти відповідним дидактичним симбіозом; в) засвоєння суб'єктами пізнання змістової канви навчального матеріалу без безпосередньо-педагогічної участі, шляхом домінування самостійно-ініціативних проявів названих вище учасників освітнього

процесу;

г) тісної суб'єкт-суб'єктної співпраці педагога із визначеною когортою вихованців на рівні неформально-особистісних взаємодій.

На сторінках джерелознавчих даних знаходимо коротку характеристику професора Новоросійського університету М. Умова «...розум його був ясным, а виклад ґрунтовним не зважаючи на прихильні літа... він був лектором та надто вимогливим керівником на практичних заняттях... довірливі стосунки зі студентами відігравали вирішальну роль... справа навчання у нього мала першочергову пріоритетність... Завдяки проявам суворості до студентів та самого себе йому вдалося зростити достойну наукову зміну...» [88].

Надзвичайно важливою умовою на прямій реалізації вищенаведених принципів було створення педагогами у студентських колах емоційно-комфортного клімату, підкріпленого довірливим ставленням між усіма учасниками навчального процесу та зорієнтованим на актуалізацію навчальної мотивації у цілому. Створення сприятливої атмосфери для особистісного саморозкриття було надзвичайно важливим завданням, оскільки тогочасні соціокультурні умови функціонування студентства «нерідко вступали у протиріччя із інтелектуальними запитами студентів» [83, с.7]. За таких умов, саме студентство потребувало предметного спілкування зі своїми педагогічними наставниками на теми, які пробуджували думку, яка на особистісному рівні розумового розвитку була ключовою детермінантою у примноженні знанневих конструктів.

Підгрупу «доповнюючих» сформували принципи, які актуалізували більш рельєфну кристалізацію системи взаємодій, які вирізнялися своєю полі- структурною та системною цілісністю. Першим у переліку названої підгрупи був принцип розвиваючої зорієнтованості освітнього процесу. Змістова наповненість останнього віддзеркалювала предметність феноменологічного формування, яка на рівні джерелознавчих інтерпретацій кристалізувалася у цілеспрямовану необхідність розуміння

основоположних законів світобудови, уміння робити логічні висновки на рівні предметів і явищ оточуючої реальності, що знаходяться у полі зору суб'єкта пізнання у той чи інший проміжок часу. У цілому, названий принцип розглядався нами у ролі своєрідного «флагмана» на шляху до раціоналізації процесу вибору найоптимальніших способів досягнення вихідної мети феноменологічного формування. Системоутворюючий характер заявленого вище принципу заклав міцний дидактичний фундамент (а саме, зміст, методи, форми та умови) на шляху до формування досліджуваного, актуалізував розкриття усіх рівнів цільових взаємодій. У розрізі такого змістового відрефлексування не можливо оминати увагою персону професора Харківського університету О. Струве [15]. Цей талановитий педагог був настільки цілеспрямованим, що йому, за словами Д. Багалія, вдавалося досить вправно поєднувати науково-дослідні проекти зі студентством не лише у стінах аудиторії під час аудиторних занять, але й у приміщенні Харківської обсерваторії [15]. Перегортаючи біографічні сторінки життєпису професора Струве, цінним на наш погляд нам видається його науково-дослідна співпраця з вихованцями у трьох напрямках:

а) аудиторних умовах при викладанні курсів «...математики... небесної механіки...астрономії... вищої геодезії...» [83, с.11]. Кожне лекційне заняття професора супроводжувалося використанням наочних матеріалів, які професор виготовляв власноручно [19]. До переліку таких матеріалів входили малюнки, таблиці, схеми, що були власне авторською розробкою [19];

б) позааудиторних умовах роботи астрономічного гуртка та «...школи-майстерні точної механіки», що були засновані з ініціативи самого професора [236, с.67].

Можемо лише припустити наскільки продуктивним був такий рівень цілеспрямованої співпраці, коли студенти призвичаювалися реалізовувати свої дослідницькі завдання на рівні послідовного ускладнення поточних

завдань, щодо їх безпосередньої реалізації. Цілком очевидно, що такий педагогічний підхід до організації дослідно-пошукової роботи стимулював формування наукового світогляду, оскільки нелегкий шлях пізнання істини прокладався стежиною продуктивних мислинневих операцій.

Своєрідним секретом педагогічного успіху Струве, як свідчать джерелознавчі матеріали, був високе вміння зацікавити студентів до самостійної реалізації науково-дослідних проектів такою мірою, що вони навіть забували про час у пошуках істини [295]. З метою раціоналізації двосторонньої співпраці, педагог навіть виробив свою схему організації науково-дослідної роботи студентів за відповідною схемою (див. рис.3.1).



*Рис. 3.1. Схема організації науково-дослідної роботи студентів професора О. Струве*

Дані рис.3.1 засвідчили, що у схемі професора Струве яскравою червоною стрічкою прослідковується германський вектор реалізації проекту, що передбачає необхідність реалізації стратегії з допомогою використання педантичного підходу (рис.3.1). Можемо припустити, що така педантичність професора, за словами Д. Багалія, вдало поєднувала у собі своєрідний «...німецький містицизм» з «...сентиментальним... романтизмом» [87, с.281].

У цілому, професор Струве вибудовував науково-дослідну співпрацю зі студентами на паритетних засадах, що сприяло активізації процесу

феноменологічного формування [101]. Водночас, слобожанський педагог надзвичайно вимогливо ставився до підбору молодих науково-педагогічних кадрів із числа своїх учорашніх студентів [101]. Дані періодики засвідчують, що за чверть століття своєї педагогічної діяльності в університеті професор обрав лише двох студентів у якості кандидатів для приготування до подальшого здобуття наукового ступеня – В. Фесенкова та Б. Герасимовича [18]. Варто зауважити, що доля останнього із названих студентів студента була доволі трагічною, оскільки за свої опозиційні ідеї по відношенню до прорадянського керівництва він був закатований у 1937 році представниками структури НКВС [18]. Останній історичний факт вчергове засвідчує, що в академічних умовах досліджуваного періоду створювалися доволі сприятливі умови для формування наукового світогляду студентства та вибудови стійких життєвих поглядів та позицій, які вони відстоювали до останніх хвилин свого життя.

Цікавим, на наш погляд, є той історичний факт, що мама харківського професора О. Струве походила зі знатного роду Бернуллі, що вочевидь наклало неабиякий відбиток на наукових уподобаннях слобожанського педагога.

Певним рівнем значущості на ленті «доповнюючих» вирізнявся і принцип взаємозв'язку теорії з практикою, який в академічних умовах націлювався на:

- 1) структурування змістової «начинки» навчального матеріалу у напрямку подальшого виокремлення найбільш важливих прикладних аспектів, необхідних для розв'язання типових і нетипових завдань у практичних умовах;

- 2) адаптацію змісту запропонованих на розгляд задач до необхідності актуалізації практичних умінь та навичок, націлених на пробудження практичного інтересу.

У цілому, вищеокреслений каркас названого принципу досить органічно вписався в історичні умови досліджуваної епохи. Загалом, друге



п'ятдесятиріччя означеного століття позначилося на хронологічній шкалі примноженням чисельності наукових «концентрів», які на територіальному рівні приурочувалися до діяльності профільних кафедр Наддніпрянських університетів. Перспективно-освітній вектор практичного втілення принципу взаємозв'язку теорії з практикою був дотичним до техніко-економічних перетворень, які відбувалися на полігалузевому рівні функціонування народного господарства тогочасної країни. Нові суспільно-часові виклики привнесли на порядок денний роботи університетських кафедр завдання підготовки кадрів вже не для подальшої праці в умовах пережитої феодально-кріпосної системи, а передусім нових віх технічного прогресу.

Інтенсивний та диференціальний характер розвитку науки досліджуваного періоду стимулював примноження нових дослідницьких напрямів, що стимулювали «революційну» зміну парадигми розуміння світобудови з природничої точки зору та актуалізували наукову «революцію» на рівні функціонування окремих соціальних інститутів. Суспільне усвідомлення цінності та водночас перспективності реалізації досліджень продукувало заснування допоміжних приміщень науково-дослідного спрямування (наприклад, спеціалізованих лабораторій, профільних кабінетів, обсерваторій та ін.), що вносило на порядок денний завдання підготовки студентів до освоєння нового технічного «обладнання». Саме у таких перехресних умовах взаємовпливу освітнього та науково-дослідного на особистість пересічного суб'єкта пізнання відбувалося формування наукового світогляду останнього. За умов такої тенденційності професорсько-викладацький склад фокусувався на необхідності поєднати виконання педагогічних та дослідницьких функцій, а також зацікавити і активізувати молодь до практичної реалізації спільних наукових проектів. Джерелознавчі матеріали засвідчують, що у досліджуваній період науковий розвій продукувався завдяки подвижницькій діяльності ініціативних педагогів, які працювали над тим,

щоб зробити суттєвий внесок у розвиток вітчизняної науки, піднести її до загальносвітового рівня і дати поштовх послідовникам продовжити розпочату раніш справу [23].

Переорієнтація освітньої підготовки у напрямку ще більшого академічного наближення теорії до практики формувала перед університетами Наддніпрянщини завдання заснування у їх складі науково-допоміжних структурних підрозділів з їх подальшим оснащенням найновішим обладнанням, яке створювалося професорсько-викладацьким складом власноручно, або замовлялося із закордону. Наприклад, Новоросійський університет увійшов у ХХ століття з двома доволі прогресивними на той час фізичними лабораторіями – електрики та оптики [280]. У складі останніх були надзвичайно цінні прилади для проведення студентами комплексних досліджень за названими напрямками. Зокрема, оптичні прилади презентували: «...дзеркала Жамена... спектроскоп Кірхгофа-Бунзена... апарат Дезена...», а електричні – «...індуктор Вебера... гальванометр Сіменса... електродинамометр Кольрауша...» та багато інших [88, с. 128].

До переліку науково-допоміжних структурних підрозділів університету входили не лише лабораторії, а й науково-дослідні кабінети, профільні обсерваторії (зокрема, астрономічні і метеорологічні), ботанічні сади, науково-дослідні станції для проведення спостережень у польових умовах та інші. Варто зауважити, що у складі кожного університету Наддніпрянщини функціонували названі «науково-допоміжні» підрозділи. Навколо кожного різновиду таких підрозділів в університетах згуртувалася доволі солідна когорта представників професорсько-викладацького складу та студентів, які прагнули досягти вершин пізнання істини власними інтелектуально-особистісними «резервами», шляхом предметного вивчення, пізнання, порівняння та співставлення усього того, що піддавалося аналізу.

На канві університетського розвитку Наддніпрянщини, практична

реалізація вищезазначеного принципу в аудиторних та позааудиторних умовах була, на наш погляд, доволі органічним продовженням процесу розвитку академічних традицій формування наукового світогляду студентів того часу. Так склалося історично, що у другій пол. XIX століття у місцевих класичних університетах досліджуваної території «згуртувався» такий значний науковий потенціал, який сформував справжню академічну «ауру» науково-дослідної співпраці викладачів та студентів. Архівні матеріали засвідчують, що навколо кожної кафедри університетів Наддніпрянщини сформувалися такі міцні «плацдарми» наукових студентських гуртків, які дозволяли розкрити дослідні здібності кожного небайдужого студента. Цілком зрозуміло, що така продуктивна атмосфера співпраці безумовно стимулювала феноменологічне формування такою кількісною та якісною мірою, що зокрема позначилося на формуванні наукових шкіл, які персонально презентували учорашні студенти, які згодом «трансформувалися» у самостійний професорсько-викладацький склад (зокрема, студент Університету св. Володимира Дмитро Багалій, згодом став знатним професором Харківського університету).

Успішність дотримання вищеназваного принципу продукувалася і доволі сприятливими академічними можливостями, які створювалися для пересічного студента. Доволі значущим, на рівні феноменологічного формування, на наш погляд, мали спеціально створені можливості для науково-зацікавленої молоді тогочасних університетів. Перспектива реалізації магістром закордонного наукового відрядження – відкривала перед ним нові горизонти науково пізнання та глибинного вивчення процесів і явищ у тісному взаємозв'язку, що «ткали» своєрідну канву його наукового світогляду. Так, на сторінках монографічного видання «Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен» знаходимо інформацію про те, що у другій пол. XIX століття спостерігався певний приріст чисельності реалізації міжнародних наукових відряджень магістрів, що частково обумовлювалося виділенням державних коштів на

їх реалізацію [100]. Цей історичний факт вчергове засвідчує, що тогочасні соціальні інститути не байдуже ставилися до питання феноменологічного формування та вживали відповідних заходів (у тому числі, матеріальні заохочення) з метою активізації науково-дослідної активності студентської молоді. У вищеназваній монографії знаходимо інформацію і про найбільш «знакові» академічні точки наукових відряджень, які з географічної точки зору охопили терени західної частини Європи (зокрема, Німеччина, Франція, Велика Британія та інші) [100]. У програмі таких наукових відряджень передбачалося ознайомлення магістрів із:

а) переліком найновішої джерельної бази вітчизняного та іноземного видання;

б) наявними приладами для проведення експериментів, які виготовлялися власноруч та замовлялися закордоном;

в) експозиціями місцевих науково-дослідних закладів (зокрема, музеїв) [280].

Цікавим, на наш погляд, є і той історичний факт, що найбільш прогресивні та впливові представники професорсько-викладацького складу Наддніпрянських університетів у досліджуваний період виступали у якості авторів статей які виходили друком у іноземних університетах, що може свідчити про актуальний та глибинний характер їх наукових пошуків. На нашу думку, такий вектор ознайомлення студентів із «рукописними» здобутками своїх наукових наставників пробуджував у студентських колах глибинне прагнення до реалізації самостійних наукових пошуків, сприяв формуванню наукового світогляду, активізував прагнення продовжувати дослідні проекти своїх педагогічних наставників. У цьому аспекті, яскравим прикладом може послугувати персона студента Університету св. Володимира – Михайла Драгоманова, якого ще зі студентських років глибоко вразив науковий потенціал педагогічного складу Історико-філологічного факультету названої альма-матері, що вочевидь залишило помітний відбиток на формуванні його наукового світогляду і подальшому

педагогічному покликанні [76].

Не менш значущим прикладом практичної реалізації вищенаведеного принципу було активне залучення професорсько-викладацьким складом студентів до участі у роботі відкритих науково-практичних заходах не лише у якості пасивних слухачів, але й активних доповідачів та асистентів. Зокрема, до виконання асистентських функцій долучали студентів природничих спеціальностей (зокрема, фізики та астрономії), специфіка яких передбачала перспективність використання спеціальних приладів для демонстрації логарифму проведення експериментальних частин відкритих доповідей. Матеріали архівів засвідчують, що вищеокреслена практика використовувалася у Київському, Харківському та Новоросійському університетах.

Наступний компонент у переліку «*доповнюючих*» репрезентував принцип урахування інтересів та запитів суб'єкта пізнання. Практичний аспект фундаментальності даного принципу віддзеркалювався на рівні зорієнтованості педагогічних дій у напрямку раціоналізації системи побудови змістового наповнення навчального курсу, яка повинна була бути максимально адаптованою до потреб цільової аудиторії тогочасного студентства. В останні десятиліття XIX століття така повнопланова адаптація змістової компоненти освітнього процесу почала набувати усе більш рельєфних рис, що призвело ще до більш виразного «перерозподілу» педагогів на теоретиків, практиків та методистів. У контексті предметного аналізу практичного використання даного принципу не можливо оминати увагою особу професора Харківського університету О. Нікольського [207]. Останній настільки професійно володів педагогічною майстерністю, що його вихованці відзначали високе професорське вміння адаптувати зміст навчального матеріалу лекції до інтересів усієї студентської аудиторії [74; 143]. З упевненістю можемо припустити, що рівень такої змістової адаптації лекційних курсів під керівництвом професора під інтереси та запити слухачів, безумовно продукували формування наукового світогляду

цих студентів. Аргументованість останньої авторської тези, зокрема, може підтвердити наступний змістовий фрагмент, написаний студентом Г. Арнольдї: «...наша харківська... сім'я... вбачає у Вас... авторитетного вченого... свого вчителя... керівника дослідницької кафедри... який уважно ставиться до кожної наукової ініціативи студента з такою глибокою повагою... що уміє підбадьорити навіть починаючих дослідників...» [143, с. 37].

У такому дослідницькому ракурсі варто підкреслити і той факт, що слобожанський професор був не лише зразковим теоретиком, практиком, але й методистом [143]. Вагомим аргументом на користь останньої тези слугує факт надання Нікольським методичної підтримки місцевим гімназіям, що зокрема позначилося на виданні методичного посібника «Літні подорожі натураліста» [157]. Слід відзначити, що до підготовки малюнків цього посібника професор долучив своїх найбільш здібних студентів [143].

Доцільно зауважити, що наведений принцип активно впроваджувався у життя не лише в аудиторних, але й позааудиторних умовах. Зокрема, останньому сприяло заснування при кожному наддніпрянському університеті справжнього «ланцюга» наукових товариств, які відрізнялися своїм дослідницьким профілем (гуманітарні, природничі, математичні, суспільствознавчі, медичні, технічні та ін.) [117; 251]. До роботи таких товариств досвідчений професорсько-викладацький склад долучав небайдужу студентську молодь, разом з якою вони спільними зусиллями реалізовували перспективні проекти дослідницького характеру. У цьому ключі, імплементаційний характер даного принципу прослідковувався на рівні самостійного вибору студентами того наукового товариства, яке було для нього найбільш цікавим за профілем. Прикладами таких наукових об'єднань можуть слугувати наступні академічні «структури» при:

✓ Харківському університеті – «Товариство історії та старожитностей», «Філотехнічне товариство», «Товариство дослідників

природи», «Історико–філологічне Товариство», «Математичне товариство» та ін. [224; 251; 19];

✓ Київському університеті – «Київське відділення товариства класичної філології та педагогіки», «Економічне товариство студентів Київського університету», «Товариство природодослідників», «Товариство любителів природи», «Київське фізико-математичне товариство» та ін. [12];

✓ Новоросійському університеті – «Історико-філологічне товариство», «Товариство правознавства і державних знань» та ін. [210; 213].

Підсумовуючи дані по переліку наукових товариств у визначених хронологічно-територіальних рамках, звернемося до змістового наповнення статті Н. Левицької «Розвиток науки, науково-допоміжні установи та наукові товариства у вищих спеціальних навчальних закладах України (II-а половина XIX – початок XX ст.)» [139]. На сторінках названої наукової праці авторка чітко прописала, що у першому із названих університетів Наддніпрянщини чисельність наукових товариств становила – 8 одиниць; у другому – 10; а у третьому – 4 [139]. Наведені статистичні дані вчергове доводять, що у досліджуваній період до послуг студентів був представлений доволі широкий сегмент наукових товариств, які у формі добровільних об'єднань, які зосередили навколо себе небайдужу до дослідницьких проектів молодь. У планах роботи таких товариств, створювалися максимально комфортні умови для того, щоб розкрити особистісно-дослідницький потенціал кожного студента – члена добровільного об'єднання за інтересами.

Слід зауважити, що ініціативність формування наукового світогляду студентів у досліджуваній період знаходилася у полі зору не лише університетів, але й державних структур. Зокрема, останні були зацікавлені у примноженні інтелектуального потенціалу держави, що в свою чергу привело б до зміцнення загальнодержавних позицій на

міжнародній арені того часу

Не менш важливі позиції у списку *«доповнюючих»* було відведено принципу *«ландшафтної локалізації»* змісту навчального матеріалу. Останній центрувався на максимальному змістовому збагаченні навчальної канви візерунками краєзнавчих елементів, які за педагогічними задумами тогочасного професорсько-викладацького складу, повинні були спиратися на пізнавальний досвід (зокрема, уявлення, враження та поняття) суб'єктів навчального процесу, здобутий у реальних умовах конкретної місцевості. За задумом викладачів – палких прихильників наведеного принципу, предметність систематизації та упорядкування *«живих»* вражень, пробуджує у суб'єктів пізнання прагнення до здобуття нових знань у природних умовах оточуючого середовища, продукує активізацію самостійності мислення та сприяє формуванню цілісного уявлення про особливості світобудови у цілому. Доволі органічним є і той факт, що наведений принцип увійшов в основу організації для студентства навчальних занять у польових умовах ландшафтного простору, екскурсій та інших форм позааудиторної роботи дослідницького характеру. Необхідність предметного окреслення історичних фактів залучення вищеназваного принципу до академічного обігу наштовхнуло нас на думку, щодо необхідності змістового використання прикладів із організації освітнього процесу студентів природничих спеціальностей. З метою закріплення лекційного матеріалу, професор Університету св. Володимира К. Кесслер широко практикував проведення короткотривалих дослідних мандрівок для студентів у різних регіонах країни з метою формування цінних фауністичних колекцій та перспективою їх подальшого використання у навчальному процесі [29]. Підтвердженням викладеного може послугувати авторська праця Кесслера *«Мандрівка із зоологічною метою до північного берегу Чорного моря і в Крим, у 1858 р. (1861 р.)»* [121]. У названій праці автор детально зупинився на аналізі підсумків проведення цього науково-дослідного проекту для студентів із



представленням характеристики опрацьованих видів тваринного світу, яких вдалося вивчити [121].

Доволі цінною, з педагогічної точки зору, нам видається методика проведення практичних занять із зоології у польових умовах професора Кесслера [29]. У кожен таку «мандрівку» учений разом зі своєю студентською командою брали із собою усі необхідні засоби для того, щоб «...препарувати... мікроскопувати... або консервувати... живий матеріал...» [29, с.47]. Такий «матеріал» був ідеальним засобом для подальшого вивчення представників тваринного світу із анатомо-морфологічної точки зору. Перед тим, як кожен студент повинен був приступити до детального аналізу своєї живої «знахідки», проводився вступний «інструктаж», на якому озвучувалися ключові правила проведення пошуково-дослідної роботи та окреслювалися пріоритетні завдання. Передбачалося, що для реалізації такого складного виду роботи студенти повинні були бути підготовлені, з теоретичної точки зору, належним чином. Зокрема, останнє передбачало здачу теоретичного мінімуму, який давав право кожному студенту перейти до реалізації практичних завдань в умовах відкритої місцевості. Програма такого «теоретичного мінімуму» передбачала можливість здобуття комплексу теоретичних знань, формування необхідних умінь та навичок, що були незамінними «атрибутами» для реалізації «компаративного» аналізу по анатомічним характеристикам представників різних видів. Первинною «ланкою» таких студентських досліджень було «рукописне» виготовлення замальовки об'єкта, який вивчається і лише після цього відбувався перехід до написання описово-порівняльних характеристик досліджуваного. Джерелознавчі матеріали досліджуваної епохи засвідчують, що такий педагогічний підхід Кесслера до організації навчальної та пошуково-дослідної роботи надзвичайно імпонував тогочасному студентству [29]. Так, у праці «Карл Федорович Кесслер» (1882 р.) автор М. Богданов підкреслив, що та науково-дослідна атмосфера з елементами пошукової

роботи, яку створював столичний професор для своїх підопічних, повною мірою занурювала кожного студента у «...світ творення науки...» [29, с.42]. І навіть з останньої тези стає очевидним, що попередньо сплановані заходи такого плану для цільової студентської аудиторії залишали суттєвий відбиток на формуванні у них наукового світогляду.

Ще одним яскравим прикладом практичної реалізації принципу «ландшафтної локалізації» змісту навчального матеріалу в умовах освітнього процесу був представник професорсько-викладацького складу Новоросійського університету О. Клосовський. Ось які слова підтверджують вищенаведену авторську думку: «...на професорські лекції збиралася велика кількість студентів... лектор володів мистецтвом незвичайного читання... умів пояснити доступно навіть найскладніше... його розум був гострим, мов лезо..., а знання були не лише книжними... він багато мандрував з натуралістичною метою, а тому досягнув неймовірного успіху на рівні своєї вузької спеціалізації... кожен його приклад був надзвичайно інформативним... » [155, с.34].

До складу «*доповнюючих*» увійшов, також, і принцип кооперування «академічними» формами організації навчального процесу. Сутнісною особливістю останнього була максимальна варіативність поєднання аудиторних (лекційних, семінарських і практичних) та позааудиторних занять, що сумарним чином повинно було стимулювати формування наукового світогляду тогочасного студентства. Так, в джерелознавчих матеріалах знаходимо дані про те, що в умовах Університету св. Володимира студентські кола Фізико-математичного факультету перед розв'язанням завдань загальнодослідницького характеру повинні були пройти «вступну ознайомчу бесіду» у рамках семінарського заняття. Змістовий сегмент такої предметної «бесіди» охоплював «лакмусові» сегменти світоглядних позицій конкретного науковця-мислителя, що виносився на розгляд у рамках виконання навчальної програми. Освоєння світоглядних вершин визначених учених-мислителів (зокрема, І. Ньютон,

Г. Галілей та ін.), як свідчать друковані матеріали, прокладалося шляхом підготовки коротких доповідей, змістові вектори яких розкривали різноманітні аспекти викладених авторських учень, що наближувало слухачів до глибинного відрефлексування змістових епіцентрів класичних положень. І лише після опрацювання теоретичного сегменту світоглядно-наукових позицій конкретного ученого, увага студентської аудиторії переорієнтовувалася на роботу у дослідній фізичній лабораторії, де з допомогою конкретних засобів унаочнювалися положення попередньо освоєних учень. Цікавим на наш погляд був і той історичний факт, що в експериментально-фізичній лабораторії Університету св. Володимира одночасно могла працювати дещо більша кількість студентів, аніж у профільному допоміжному навчальному приміщенні Берлінської вищої школи [291; 75]. Парадоксально, але «праобразом» київської лабораторії була власне берлінська, що відкрилася після тісної співпраці (зокрема, у рамках наукового відрядження) М. Авенаріуса із німецьким колегою Г. Магнусом [280].

Такий характер організації сприйняття інформаційного блоку навчального матеріалу, що у подальшому підкріплювався сегментативністю реалізації експериментально-дослідних завдань у стінах лабораторії, націлювався на формування у студентської аудиторії цілісної канви наукового світогляду. Останній був покликаний призвичаїти у суб'єкта пізнання прагнення до пізнання нового, а також самостійно-раціонального формулювання висновків по «логарифмам» побаченого.

### **3.2. Умови феноменологічного формування (1900-1920-ті рр. XX століття)**

Університети Наддніпрянщини увійшли у XX століття із нагромадженим науковим потенціалом, який вибудовувався протягом

минулого століття освіченою інтелігенцією із різних країн та регіонів. Завдяки цілеспрямованим зусиллям останніх, академічні стіни перетворилися у величні мури храму науки, де панував науково-творчий клімат та популяризувалася ініціатива дослідницького пошуку. Усі кафедри наявних факультетів перетворилися у справжні «кузні» підготовки фахівців, актуалізуючих формування наукового світогляду та готових до виконання практичних завдань різнорівневого характеру. Надзвичайно важливу функцію у вищепереліченому відіграли наукові школи, які посприяли створенню спеціальної науково-дослідної «аури», що огорнула своїм невидимим потенціалом потенційних студентів, окремі з яких поповнили лави викладацького складу, або стали профільними ученими за визначеним напрямом (наприклад, А. Синявський, В. Талієв та інші) [77; 234]. Логічним продовженням авторської думки може послугувати наступна теза професора І. Кирпичова: «...наукова сфера... дотична до інших сфер духовної діяльності людини... спадкоємна передача духовних дарів від учителя до учня нагадує посвячення на розумову діяльність» [12, с.212]. Підтвердженням того, що слобожанський академічний осередок відповідав наведеним вище характеристикам слугують такі дані: «...виключна наукова добропорядність і розуміння власної відповідальності, створили сприятливу атмосферу... і через невеликий часовий відрізок Харківський університет став величним математичним центром... другим після столичного» [14, с.31].

Однією із найрепрезентативніших сторінок освітнього досвіду Наддніпрянських університетів було залучення магістрів до реалізації міжнародних закордонних відряджень. Протягом нетривалого перебування закордоном студентська молодь із вітчизняних регіонів отримувала потенційну можливість: участі у науково-практичних заходах міжнародного рівня, проведення власних наукових досліджень, користування фондами місцевих бібліотек [100; 280].

Своєрідним показником ефективності феноменологічного формування

була активна студентська участь в опублікуванні результатів власних досліджень та їх репрезентації у рамках тематичних науково-практичних заходів [100; 280]. Вищевикладене наводить нас на думку, що протягом досліджуваного періоду в університетах Наддніпрянської України були створені спеціальні умови, які актуалізували формування наукового світогляду тогочасного студентства. З метою предметного узагальнення досліджуваного, виокремлено п'ять основних умов, які, на наш погляд, мали доволі значущий вплив на феноменологічне формування. До переліку досліджуваних умов віднесемо наступні:

1. *Цілісність сприйняття та водночас розуміння основних теоретичних концептів (понятійно-категоріальний апарат, теорії, закони, теореми, аксіоми та ін.).* Пригадуючи лекційні заняття представника Харківського університету професора О. Ляпунова один із його випускників так окреслив свої враження: «...стислий та водночас надзвичайно цікавий курс... особлива увага була приділена розгляду існуючих теорій... їх аналіз потребував значної уваги... це були одні з найцікавіших занять, які випали на мою долю...» [248, с.367].

У відповідності із педагогічними рекомендаціями приват-доцента Новоросійського університету – Х. Гохмана заняття з прикладної математики слід будувати так, щоб самі студенти побачили «...суттєві відмінності між внутрішніми та зовнішніми характеристиками класифікованих...У математичних науках визначальні якості виражені... рівняннями та формулами... на основі їх встановлюються закони та розтлумачуються умови існування...» [78, с.72].

Представник Фізико-математичного факультету Університету св. Володимира В. Єрмаков акцентував увагу на правильності побудови аудиторних занять з урахуванням наступного: «...слід відкинути пусті мрії про викладання науки у її сучасному розвитку і звертати увагу перш за все на обґрунтуванні тих принципів, на основі яких розвинулася наука. Якщо студент чітко розуміє основні принципи науки, тоді він сам серйозно

займеться наукою по завершенню вищої школи. Якщо ж основні принципи не з'ясовані, тоді студент швидко забуває і про те, що він із вищої школи...у математиці слід запам'ятовувати не формули, а процес мислення» [94, с. 57-59].

Колегою вищеназваного, був професор столичної альма-матері М. Ващенко-Захарченко. Останній доволі багато уваги приділяв аналізу значущості теоретичних концептів у формуванні цілісного розуміння змісту навчальної дисципліни. Ось такі напутні настанови сформулював професор для своїх студентів: «...не у знанні великого числа теорем, не у швидкому вирішенні... задач, а в розумінні строго-логічної послідовності найважливіших теорем, приховується уся педагогічна вагомість вивчення науки... не лише знання, але перш за все розуміння істини є найвищим педагогічним результатом...» [55, с.7].

Особливо болісним для вищеназваного професора було усвідомлення навчально-методичної невпорядкованості, що породжувало в академічних стінах прояви предметної невизначеності. У авторській інтерпретації такі враження були викладені наступним текстовим фрагментом: «...із моєї тривалої педагогічної практики я виніс єдине тверде переконання того, що ніщо не впливає так пагубно на вихованців як значна кількість методичних керівництв, що приводить до не знання предмету як строгої логічної системи, а знання суміші не упорядкованих теорем... не дозволяє педагогу досягти очікуваного результату навчання...» [295, с.117].

Аналогічні погляди на предметність навчально-методичної впорядкованості, але вже на рівні дисциплін природничого циклу (зокрема, ботаніки, зоології, загальної біології) мав представник слобожанської альма-матері – професор О. Нікольський. На сторінках чергового стародруку знаходимо такі критичні зауваження щодо того, яким повинно бути теоретичне наповнення навчальної літератури: «...кожен підручник із загальних та основних курсів... повинен містити одну провідну ідею... коли немає чіткої теоретичної визначеності, тоді сам студент блукає у

лабіринті незрозумілої ідейності...» [158, с.3-4].

У досліджуваному аспекті, доволі виважено до процесу формулювання цілісних теоретичних концептів, які послуговували б канвою для студентського пізнання, рекомендував підходити столичний професор С. Навашин. Неодноразово педагог звертав увагу своїх колег на те, що їх наукові статті є одним із цінних інформаційних джерел, глибин яких торкалися представники небайдужої цільової аудиторії студентів. З цією метою, учений рекомендував своїм колегам, із переліку професорсько-викладацького складу, вибудовувати теоретичний каркас статті не на поспіх, а з науково-виваженої точки зору. Педагог підкреслював, що навіть з першого погляду завершене наукове дослідження повинно деякий час залишатися у полі зору автора з метою внесення до нього наукових коректив, чи доповнень. Предметність такої поради автор аргументував виходячи із того, що по-істинному справжнє дослідження не підвладне дії часу, а тому питання щодо його застарілості не може виноситися на порядок денний.

*2. Систематична активізація пізнавальної діяльності з метою побудови на свідомому рівні цілісної картини світу.*

З метою предметної актуалізації пізнання студентського колективу, діючий декан математичного факультету Харківської альма-матері – В. Стеклов навчав, що коли потрібно щось виміряти необхідно залучити до обігу увесь можливий «інструментарій» [238]. Професор наголошував, що у вітчизняній системі мір досі використовуються такі «інструменти», які вже є давно не прийнятні для освіченої Європи (наприклад, лікоть, лавка, аршин та інші) [238]. Проте, за словами Володимира Андрійовича, не варто нехтувати усталеним «інструментарієм, адже головним критерієм для кожного дослідника на рівні фізичної науки повинна виступити саме ідентичність арифметичних дій [238]. Такими словами професор наштовхував студентський колектив на думку про те, що відсутність належної матеріально-технічної бази у жодному разі не може бути

стримуючим фактором для розв'язання завдань пізнавального характеру.

Професор Університету св. Володимира В. Єрмаков неодноразово наголошував на тому, що рівень активності пізнавальної діяльності суб'єкта багато у чому залежить від методики викладання. Не дарма Василь Петрович підкреслював, що «... для математики необхідне активне та логічно-правильне мислення. При правильному педагогічному впливі ця здатність може бути розвинута у кожного... слід адаптовувати викладання до рівня розвитку і потреб слухача... теорію можна назвати терезами, на яких зважують наше пізнання» [94, с. 54-57].

Професор київського університету М. Вашенко-Захарченко свого часу зауважував, що «...пізнання... лише тоді вірогідне, коли наближає нас до істини і чим точніше і ретельніше оцінені спостереження, досліді, гіпотези і загалом усі принципи, що покладені у їх основу. Така оцінка дослідів, спостережень, принципів, гіпотез і висновків... формує предмет вивчення...» [55, с.7].

Представник професорсько-викладацького складу Харківського університету – Л. Струве неодноразово підкреслював на широкий загал студентської аудиторії наступну предметну «істину»: «...астрономія... та частина науки, загальною метою якої є глибинне пізнання організації Всесвіту і законів, за якими він керує... її завданням є вивчення законів руху, розмірів, відстаней і визначення положень на небесному полі нашої планети, інших небесних світил» [252, с.11]. Такі слова педагога наштовхували суб'єктів пізнання на цілісність світорозуміння та світоустрою.

Пригадуючи вплив професора Л. Струве на формування власного наукового світогляду, його студент, а згодом майбутній професор М. Євдокимов зауважував: «...Л. О. Струве створив неперевершене наукове середовище у стінах астрономічної обсерваторії. Воно розвивало... любов до астрометрії, якій властиві тривалі спостереження... і заглиблення у щонайменші деталі... Увесь час присвячувався...



необмеженій кількості спостережень і титанічною витратою сил на їх аналіз... Залучаючи своїх... учнів Л. О. Струве... ніколи не обмежував коло робіт в обсерваторії лише... до завдань, ніколи не струмував дослідницької ініціативи, а навпаки пропонував власну підтримку...» [101, с.430].

Досить виразну характеристику академічної атмосфери, актуалізуючої пізнавальну діяльність студента, дав випускник Університету св. Володимира, а згодом академік – М. Холодний [274]. Ось які слова останній підібрав для формулювання своїх студентських споминів: «...перехід... до університету для більшості з нас став переломним у житті. Найбільш... сприймалася нами... свобода... відвідування лекцій не контролювалося. Фізично можна було слухати лише деякі курси на власний вибір. Не забороняли відвідувати лекцій на інших факультетах... я одразу почав збирати сіно із двох копиць... відвідувати лекції... на фізико-математичному і... історико-філологічному факультеті» [274, с.49].

Аналізуючи рівень актуалізації пізнавальної діяльності студентів агрономічних спеціальностей Слобожанщини знаходимо наступні інформаційні дані. По-перше, з початку ХХ століття спостерігалось значне поживлення студентських дослідно-агрономічних «проектів» на базі Харківського університету, які значною мірою випереджали здобутки минулого століття [20]. У рамках вивчення дисциплін природознавчого змісту, частина навчального часу відводилася на освоєння теоретичної «істини» в умовах природного середовища, що певною мірою полегшувало процеси сприйняття та розуміння [20]. Про слабкі дослідні сторони академічно-агрономічного розвитку знаходимо інформацію у наступній тезі: «...агрономічний курс ХІХ століття...був позбавлений головних своїх елементів: спостереження та досліду, унаслідок слабого розвитку природознавства на той час...» [107, с.37]. Вочевидь, підтвердженням останньої тези може бути факт відкриття у 1909 році на базі фізико-математичних факультетів Наддніпрянських університетів самостійного агрономічного відділення [10].

На протипагу минулостолітній «слабкості» академічно-агрономічного розвитку слобожанської альма-матері, про яку згадувалося вище, на базі Новоросійського університету розвиток природничого напрямку «процвітав» [215]. Вочевидь, таку ситуаційність частково можна пояснити знаковим професорсько-викладацьким складом, який репрезентував зазначений напрям (зокрема, О. Веріго, О. Ковалевський, І. Мечников, І. Сеченов, Л. Ценковський та інші) [215]. На сторінках тематичних нарисів знаходимо інформацію про те, що вищезгадані учені були свого роду «флагманами» розвитку науки в університетських стінах, відрізнялися високим рівнем викладання і володіли мистецтвом зацікавлення студентських аудиторій до науки [215].

На неперевершеній значущості активізації пізнавальної діяльності студентів наголошував свого часу професор А. Зайкевич [107]. У рамках досягнення певного рівня аргументованості авторської позиції варто звернутися до таких слів педагога: «...викладання... наук в університетах повинно бути... у спеціальному напрямі... щоб науки викладалися не тільки як викладення фактів, але й як вивчення методів дослідження...» [107, с.34].

Продовжуючи вищевикладену професорську ідейність, варто навести авторські порівняння практичної значущості допоміжних дослідних «концентрів» у налагодженні професійної підготовки тогочасного студентства. Не дарма Анастасій Єгорович свого часу зробив такі показові міждисциплінарні порівняння: «...дослідне поле при викладанні агрономії...є такою ж... необхідною установою, як лабораторія при вивченні хімії або лікарня... для медицини. Лабораторія... клініка... дослідне поле спрямовані зокрема на наукові та освітні цілі...» [107, с. 36].

В історію розвитку столичного університету назавжди закарбовано золотими літерами ім'я ученого ботаніка С. Навашина. Захистивши докторську дисертацію на базі Новоросійського університету, паралельно розгортаючи свою педагогічну діяльність у київській альма-матері, Сергій

Гаврилович завжди був популяризатором пізнавальної діяльності. Ось які враження залишилися від занять Навашина у одного із його студентів: «...будучи студентом другого курсу... пригадую усі обставини...у ботанічній аудиторії Київського університету... доповідь супроводжувалася демонстрацією препаратів і рисунків, які своїми руками виготовив С. Г. Навашин. Останні збереглися до наших днів... їх демонструють нашим студентам на лекціях... по даній темі... пам'ятаю... що доповідь викликала значний пізнавальний інтерес та оплески... доповідачу...» [265, с.110].

Дані архівних матеріалів засвідчують, що вагомий внесок у розвиток пізнавальної діяльності студентів Університету св. Володимира зробив професор С. Навашин [14]. Аргументом на користь останньої тези слугує той факт, що педагог не лише викладав студентам ботаніку, але й прикладав чималих зусиль для залучення студентства до реалізації науково-дослідних проєктів (зокрема, шляхом їх участі у примноженні наявної колекції необхідним переліком гербарію) [14]. Професор запланував, що завдяки розширенню переліку гербарію вдасться відкрити «...для проведення спеціальних занять... лабораторію...», яка «...могла бути споряджена всім необхідним, щоб у ній могли працювати декілька студентів... всього не менше восьми чоловік під моїм керівництвом...» [14, арк.1].

У цілому, стрімкий розвиток ботанічних наукової проєктів для студентської молоді Університету св. Володимира не обмежувався матеріально-технічним потенціалом наявних дослідно-допоміжних структур. З часом назріла потреба відкриття на базі лабораторії дослідної теплиці, у якій студенти мали б змогу «...використовувати з науковою метою оранжереї ботанічного саду... спостерігати за рослинами багато разів протягом коротких проміжків часу...» [15, арк.1]. Слід зауважити, що досліджуваний період такі дослідно-допоміжні структури при названому університеті відзначалися й виконанням просвітницьких функцій.

Свідченням останнього слугує факт запрошення вихованців освітніх закладів (зокрема, гімназій, прогімназій та реальних училищ) Київського та прилеглих навчальних округів на екскурсії [7].

Продовжуючи логічний ланцюжок попереднього викладу варто відзначити, що привернення вітчизняної академічної уваги до дисциплін природничого циклу актуалізувало необхідність запровадження природознавства у якості самостійного предмета у школі. За таких умов, назріла необхідність надання співпраці наявного професорсько-викладацького складу із місцевими учителями з метою налагодження процесу викладання. Засвідчує аргументованість авторської думки наступна теза: «...запровадження у середніх навчальних закладах ... природознавства... стало нагальною необхідністю користування природознавчо-історичними колекціями... яких немає ні у школах, ні у гімназіях... лише в університеті...» [13, арк. 1].

*3. Стійкість побудови міждисциплінарних зв'язків, актуалізуючих полегшення розуміння складних процесів та явищ.*

Історичні матеріали засвідчують, що питання утвердження міждисциплінарних зв'язків було доволі актуальним питанням для Наддніпрянських університетів ще з минулого століття. Так, на прикладі фізико-математичного факультету київського університету проголошувалася необхідність вивчення теоретичної фізики у поєднанні із «... статикою... будівельною механікою... прикладною механікою... технічною фізикою... хімією... кресленням...» [214, с.28]. Варто підкреслити, що на значущості останньої із наведених дисциплін при підготовці фахівців фізико-математичного профілю наголошував ще у другій половині минулого століття професор І. Рахманінов [219]. Побувавши свого часу у Единбурзькому університеті, педагог наголошував на широкий загаль, що викладання прикладних наук «...без креслення... не приносить продуктивного результату...», оскільки засновується на представленні суб'єктам пізнання «...низки математичних

прикладів...» [220, с.28-29].

Будучи переконаним прихильником значущості побудови міждисциплінарних зв'язків під час викладання навчальних дисциплін професор Рахманінов зазначав, що у «...фізико-математичних знаннях... зібрані відомості із різних наук... які нерідко досить складно подати у строго науковій формі...» [230, с. 77].

Досить цікаву педагогічну характеристику дав І. Рахманінов персоні ординарного професора М. Ващенко-Захарченка: «...з моменту викладання чистої математики... студенти відчували справжній переворот на фізико-математичному факультеті... Ващенко-Захарченко був ознайомлений не лише із французькою, чи англійською математичною літературою, але й налагодив викладання чистої математики... у поєднанні з іншими дисциплінами такого об'єму, який відповідав сучасному рівню розвитку науки» [220, с.23]. У пошуках відповіді на запитання «Чому викладання М. Ващенко-Захарченка ототожнювалося із переворотом?» наведемо два ключові контраргументи Михайла Єгоровича:

✓ «...залучення викладачем алгебраїчних тотожностей, для роз'яснення та запам'ятовування, завжди повинно супроводжуватися геометричними уявленнями та поясненнями... що без сумніву принесуть користь...» [57, с. 118].

✓ «...ніщо так не допомагає закарбовувати у пам'яті відомі істини, як історія їх походження. Геометрія, освітлена історичними даними сприймається... студентами... значно жвавіше і є цікавішою...» [54, с. 9].

Досить оригінальну характеристику навчальній дисципліні проєктивна геометрія дав Михайло Єгорович працюючи зі студентською аудиторією: «...це наука системного мислення із підсиленням акцентом на уяву...» [56, с.174].

Свого часу випускник Новоросійського університету, а згодом співробітник Університету св. Володимира – професор Г. Де-Метц розтлумачував своїм вихованцям, що механіка, як наука, черпає свої дані із

фізики, далі – заглиблюється у істинність геометричних аксіом і навіть торкається вершин точних алгебраїчних розрахунків для того, щоб максимально охарактеризувати особливості природних сил та процесів [89; 87].

З метою привернення студентської уваги до перспективності освоєння природознавчих концептів професор А. Зайкевич, який мав змогу попрацювати у Новоросійському та Харківському університеті, зауважував: «...залучення природничо-історичних знань і наукових методів до дослідження різних питань у галузі... є характерною ознакою сучасного... природознавства. Під впливом цього напряму емпіричний шлях розв'язання практичних питань змінює науковий...» [107, с.15].

Окрім окреслення перспективності вивчення природознавчих концептів, професор А. Зайкевич неодноразово наголошував студентам, що «...агрономія має розглядатися як самостійна наука, проте за характером... питань... може звертатися до біології... фізіології культурних рослин і навіть свійських тварин...» [107, с. 33].

Досить ґрунтовно до питання розгляду важливості міждисциплінарних зв'язків на рівні досліджуваного підійшов представник Університету св. Володимира – С. Навашин. У процесі пізнання невідомого педагог рекомендував своїм підопічним: «...цінуйте передусім... перевірені факти... не відкидайте широких узагальнень... важливе уважне вивчення дійсності... уникайте занадто вузьких гіпотез... обережно ставтеся до суджень, які знаходяться за межами... спеціальних знань...будьте спостережливими... у пошуках істини... підтримуйте у собі горіння світоча наукової думки...» [275, с. 9-10].

4. *Актуалізація необхідності залучення теоретичних знань до навчальної та практичної діяльності.*

У досліджуваній період питання пріоритетності практичної зорієнтованості теоретичних знань було винесено на порядок денний, що зокрема аргументовано відповідними нормативними даними. Так, у змісті

«Протоколів засідання Ради...» Київського університету за 1902-1903 рр. звучать доволі впевнені заклики щодо подальших перспектив академічного розвитку Наддніпрянщини [214]. Звертаючись до дослівного формулювання доцільно навести наступні тези: «...повсякчас треба піклуватися про поширення... практичних знань... фактів реальних наук... побудова практичної діяльності повинна опиратися на закони природи, наук про життя... усі наші університети повною мірою готові до поширення... практичних знань» [214, с. 27].

У процесі викладання курсу механіки представник Університету св. Володимира – професор О. Котельников зорієнтовувався на можливість використання студентами набутих знань у практичній діяльності. Така предметна зорієнтованість актуалізувала необхідність наближення змісту навчального матеріалу до основ нарисної геометрії, елементарного конструювання машин, технічного креслення і навіть хімії, що сумарним чином створювало сприятливі умови для успішного виконання випускниками прикладних завдань на заводах чи фабриках [216].

Пригадуючи особливості організації навчальної діяльності на фізико-математичному факультеті Університету св. Володимира професор М. Ващенко-Захарченко, зауважував: «...запровадження нових курсів передбачало розробку лекцій із залученням найновіших методів, що перетворювало курси у сучасні, що відрізнялися логікою викладу та поєднанням різних прийомів» [295, с.224]. Окрему увагу Михайло Єгорович приділяв предметності педагогічних роздумів: «у науках природних прямих доказів відомим висновкам немає... відповідно висновки у таких науках студенти повинні підтверджувати цілим рядом спостережень і дослідів...» [214, с.12].

Актуалізуючи необхідність дотримання принципу наукової виваженості у процесі побудови чіткого логічного взаємозв'язку теоретичних знань із напрямками практичної діяльності, професор Харківського університету Л. Струве підкреслював своїй студентській

аудиторії «...наразі майже усі астрофізичні висновки... віддалені від наукової стриманості... притаманній точній астрономії, що слідує математичній підставі, постійно намагається не відставати від теорії і в спостереженнях, і з повним правом займає почесне місце серед дослідницьких наук...» [68, с. 308-309].

Представник професорсько-викладацького складу Харківського університету – академік П. Сушкін залишив помітний педагогічний слід в історії академічного розвитку регіону. Рівень його педагогічної майстерності, актуалізуючий залучення теоретичних знань до навчальної та практичної діяльності, без сумніву став одним із вирішальних акордів у прелюдії феноменологічного формування досліджуваного історичного періоду. Ось які спогади формують цілісну канву педагогічного портрета вищеназваного академіка: «...його довгі, проте високозмистовні лекції з безлічі питань... біології, біогеографії та інших проблем захоплювали присутніх... Такими ж були і його виступи... Вражаюча образна мова... тонкий гумор з глибиною синтетичного могутнього розуму, виняткова ерудиція і пам'ять... захоплювали слухачів. Він умів пробуджувати думку, наводити зразкові приклади наукового синтезу й аналізу...» [257, с.28].

На сторінках тематичних матеріалів, також знаходимо доволі предметну характеристику рівня педагогічної майстерності цього разу професора Новоросійського університету – О. Ляпунова [23]. Зазначена характеристика приховувалася у наступних словосполученнях: «...знатний лектор... розкривав перед слухачами вершини науки... здобув глибоку повагу студентів... надто вимогливо готувався до лекцій. Складені ним... вказівки... відрізняються оригінальністю, високим науковим рівнем викладу матеріалу... містять факти, яких не було в інших підручниках... їх можна вважати самостійними науково-методичними роботами» [100, с. 470-471].

Досить коротку, проте високозмистовну характеристику лекторських здібностей професора В. Стеклова знаходимо на сторінках тематичного



джерела: «...Володимир Андрійович... завжди розумів цінність засвоєння теоретичних знань... тому... прагнув досягти високої майстерності викладання лекцій... систематично працював над вдосконаленням ... організації навчального процесу...» [113, с.67-69].

Характерною академічною особливістю ХХ століття був доволі чіткий курс на поглиблення розвитку дисциплін природничого напрямку, оскільки зокрема «...сільськогосподарські знання... завжди вирізнялися... місцевим характером...» [107, с.38]. Підтвердженням такого регіонально-центрованого характеру навчальної діяльності студентів агрономічного спрямування слугує наступна теза: «...при університетах... на фізико-математичних факультетах... є всі необхідні умови...для... повноти викладу природознавства, викладання агрономії... розширене... окремо є два напрями... землеробства і зоотехнії... і дві самостійні лабораторії: землеробства і зоотехнії» [31, с.1165-1167].

Надзвичайно великий вплив на формування наукового світогляду майбутніх викладачів вищої школи ХХ століття, ще з попередніх років мав професор Л. Ценковський, який спочатку працював у Новоросійському, а згодом – у Харківському університетах [239]. Зокрема, відомим його вихованцем був професор Харківського і Новоросійського університетів – А. Зайкевич, який увійшов на сторінки історії як знаний фахівець у галузі агрономії [118]. Секретом педагогічного успіху професора Ценковського було залучення до навчального обігу усе нових та нових методів і форм роботи, які були цінним інструментарієм не лише у рамках аудиторної, але й позааудиторної роботи. Ось таку характеристику педагогічної майстерності згаданого професора знаходимо у джерелознавчих матеріалах: «...професорська аудиторія завжди була наповнена... приходили слухати не лише студенти ...його факультету... а й інших факультетів...яскраве викладання... глибокий філософсько-науковий зміст... коли доскіпливий розум студента незалежно від спеціальності отримувал справжнє розумове задоволення» [239, с.216].

Продовжуючи розгляд ідейності професора обидвох Наддніпрянських університетів – А. Зайкевича, неможливо оминати увагою його погляди щодо тісного взаємозв'язку. набутих теоретичних знань із перспективністю подальшої практичної діяльності пересічного студента. Ось які слова засвідчують викладену автором аргументованість: «...чисті науки: математику, фізику, хімію... можна вивчати скрізь... практична агрономія не входить до... чистих наук... залежить від клімату... вивчати землеробство будь-якої агрономічної смуги поза цієї смугою неможливо... і це складає найбільшу потребу місцевого господарства...» [107, с. 28-29].

Доволі плідною на рівні феноменологічного формування була діяльність професора С. Навашина, який презентував тогочасний Університет св. Володимира. Учений був переконаний, що шлях предметного залучення теоретичних знань до практичної діяльності прокладається стежинами первинного розуміння ключового на рівні кожного предмету, що вивчався. З цією метою педагог звертався до необхідності залучення наочних матеріалів до аудиторних занять. Для пояснення конкретної теми педагог використовував авторський ілюстративний матеріал, який виготовляв самостійно [266]. У якості такого матеріалу репрезентувалися тематичні рисунки та препаровані зразки представників рослинного світу. Родзинкою проведення практичних занять було використання потенціалу ботанічного саду та лабораторії, на базі яких проходили практичні заняття. Своєрідним підходом у педагогічній практиці професора було використання елементів досвіду власних спостережень, а не пасивного викладу хрестоматійного матеріалу [266]. Такий підхід до педагогічної діяльності імпував студентській аудиторії, яка виокремлювала у теоретичному дискурсі найбільш суттєве із загальновикладеного [266]. Ще однією сильною стороною педагогічної діяльності вищеназваного ученого було налагодження «живого» спілкування із студентським колом, залученим до реалізації завдань пошуково- дослідницького характеру [266]. На глибоке переконання

професора, пріоритетність у відсотковому співвідношенні навчального часу по дисциплінам природничого циклу повинно було відводитися на лабораторні та семінарські заняття, а не лекційні [153]. Аргументом на користь останнього, за словами Сергія Гавриловича, слугує факт активізації самостійної розумової активності суб'єкта пізнання – студента під час реалізації відповідного науково-дослідного завдання.

Вихованцем С. Навашина був відомий український учений М. Холодний, який свого часу відзначив глибинний педагогічний потенціал свого наукового наставника [273]. У нарисі «Кілька спогадів...» Микола Григорович характеризує Сергія Гавриловича як чудового лектора, що відзначався глибиною педагогічних поглядів та раціональністю ідейного викладу [273].

Свого часу значний вплив на формування наукового світогляду самого студента Навашина мав професор К. Тімірязєв [255]. Цінним у педагогічній діяльності останнього було те, що Климент Аркадійович ніколи не нав'язував студентам своїх наукових поглядів, а навпаки намагався наблизити своїх підопічних до самостійного пошуку найбільш прийнятної наукової інструментарію для реалізації предметних дослідницьких пошуків. Найбільш вразило молодого студента С. Навашина і те, що його викладач-професор К. Тімірязєв ніколи не звужував широти наукових студентських пошуків до визначеної теми, повсякчас намагаючись підійти до демократичного вирішення зазначеної проблеми [255]. Такий демократичний стиль педагогічної діяльності унаслідував і сам професор С. Навашин, який максимально спрямовував студентські кола у напрямку самостійного дослідницького пошуку з окресленням перспективності подальшого використання отриманих результатів [255]. За глибокими переконаннями Сергія Гавриловича, предметне вивчення досліджуваного феномена студентом повинно бути високоструктурованим [255]. Педагог наголошував, що недостатньо прийнятним є варіант проведення низки спостережень із зазначенням

результатів побаченого [255]. Надзвичайно цінною, за словами професора, є можливість аналізу досліджуваного з міждисциплінарної точки зору для того, щоб намітити перспективність подальшого практичного залучення отриманих результатів дослідження.

*5. Організація процесу навчання з урахуванням пріоритетності розвитку дискурсивного мислення в умовах залучення окремих елементів полізадачності.*

Глибинність розуміння гострої необхідності досягнення в академічних умовах відповідного рівня продуктивності навчального процесу, актуалізувала на порядку денному питання активізації феноменологічного формування шляхом розвитку у студентів Наддніпрянських університетів дискурсивного мислення через залучення окремих елементів полізадачності. Унікальність цієї «форми розумового процесу» приховувалася передусім у формулюванні перед суб'єктами пізнання можливих варіантів для правильного розв'язання сформульованих задач, що сумарним чином передбачало використання дієвого інструменту – «логічного міркування». Іноземний професорсько-викладацький склад намагався привнести на ґрунт вітчизняних освітніх реалій того часу ноти інноваційності в освітній процес, що забезпечило б сумарним чином перехід від інтуїтивного до дискурсивного. Практична реалізація таких задумів прокладалася шляхом «вкраплення» у наукові пошуки тогочасного студентства таких надзвичайно важливих методів, як індукція (одиничне → загальне) та дедукція (загальне → одиничне) [100].

Актуалізація розвитку дискурсивне мислення в освітніх умовах Наддніпрянських університетів передбачала «апелювання» до емпіричного та естетичного досвіду. Емпірична складова – уможлиблювала так званий «плавний» перехід від абстрактного до концептуального, а естетична – акцентувала увагу на виокремленні значущості поглядів, потреб, емоцій та ідеалів у цілісній «моделі» реалізації першої із названих складових.

Ключовими ознаками навчання, яке передбачало активізацію

дискурсивного мислення у тогочасного студентства, послуговували наступні:

✓ робота з текстовими фрагментами («... ми працювали з текстами... це були здебільшого праці, які привезли із собою наші іноземні викладачі... вони містили цікаві факти... допомагали нам заглибитися у сутність речей настільки глибоко, наскільки це було можливо...» [74, с. 11]);

✓ створення такої навчальної ситуації, яка уможлиблювала високий рівень впливу на свідомість суб'єкта пізнання;

✓ побудова продуктивного діалогу зі студентством у рамках навчальних занять («... щодня навчаючись перед нами відкривалися усе нові і нові факти... це породжувало через мірну кількість запитань, які ми задавали на заняттях... і на усі наші запитання нам давалися чіткі та зрозумілі відповіді – це полегшувало процес розуміння нами почутого та побаченого...» [50, с.68]);

✓ систематичне компілювання до опорних знань («... у процесі вивчення нового ми поверталися до попереднього... ця схема роботи допомагала нам краще зрозуміти та пригадати...» [31, с. 1164]).

Розвиток дискурсивного мислення, як важливого «продуцента» активізації формування наукового світогляду тогочасного студентства, актуалізувалося в умовах залучення окремих елементів полізадачності. Зокрема, останній феномен передбачав значущість впливу на суб'єкта учіння цілої низки задач – своєрідних проблемних ситуацій, які потребували повноцінного акумулювання внутрішньо-наявного інтелектуального резерву з метою їх розв'язання. Зокрема, у цьому ключі можемо навести у якості прикладу факт освоєння студентами знань у процесі іномовного спілкування з іноземною професурою у процесі аудиторних занять [65].

Підтвердженням того, що окремі елементи полізадачності усе ж фігурували у тогочасних реаліях Наддніпрянських університетів слугують

наступні форми викладу навчального матеріалу під час занять:

а) усна – коли суб'єкт пізнання вчився сприймати навчальний матеріал і «приміряв» на собі роль не лише пасивного слухача лекцій, але й відповідача на інших видах навчальних занять;

б) письмова – коли подання навчального матеріалу відбувалося з допомогою презентації певних текстових фрагментів (зокрема, із книг), що певною мірою також полегшувало процес сприйняття нової інформації;

в) проблемна – коли спостерігалось поєднання різних засобів навчання (зокрема, зразків природних об'єктів та інших предметів), що слугували міцним наочним базисом для проведення експериментів та дослідів;

г) невербальна – коли передання професійного досвіду суб'єктам пізнання ґрунтувалося на необхідності засвоєння ними різних технік у межах обраної спеціальності (зокрема, техніки проведення операції у медиків, техніки проведення фізичного експерименту, техніки проведення хімічного дослідження та ін.).

#### б. *Оцінювання якості засвоєння знань.*

Історичні дані засвідчують, що у досліджуваній період отримання ступеня магістра передбачало проходження відповідного логарифму дій. У дослівно-авторському формулювання це виглядало наступним чином: «...надзвичайно складна і трудовитратна справа... процедура, яка поєднувала у собі цілу систему екзаменів, що передували публічному диспуту...» [261, с. 93]. Для того, щоб усвідомити усі особливості зазначеної процедури, варто розглянути останню крізь призму трьох взаємопов'язаних складових:

✓ перша – передбачала виявлення рівня інтелектуального розвитку та ерудиції потенційного випускника, що передбачала його відповіді на поставлені запитання і дещо нагадувала предметну «бесіду»;

✓ друга – була організована за двома послідовними логарифмами дій.

У рамках першого – відбувався класичний іспит за схемою «білет –

підготовка – відповідь», а сам екзаменаційний білет складався із двох запитань. У межах другого – проводилося довільне усне випробування, коли екзаменатор сам на свій розсуд задавав потрібні питання з метою виявлення рівня підготовки потенційного випускника – магістра;

✓ третя – представлена необхідність здійснення публічного захисту підготовленого на розгляд магістерського дослідження. Передумовою захисту було отримання схвального експертного висновку та попереднє проведення до чотирьох публічних лекцій [100].

Не зважаючи на те, що процедура випускних екзаменів була досить складною та багатоаспектною, самі студенти підкреслювали доволі гуманне ставлення професорсько-викладацького складу по відношенню до себе. Аргументом на користь останнього слугує зміст наступної тези: «...надійшло... колективне звернення від екзаменованих... зі словами вдячності за уважне та гуманне до них ставлення...» [6, с. 174].

Переходячи від широких узагальнень до предметних прикладів важливим є фокусування уваги на тому, що в Університеті св. Володимира оцінювання якості засвоєння знань передувала предметна підготовка, яка також була централізована і вирізнялася певним рівнем педагогічного консультування. Зокрема, у період підготовки магістра до іспиту ставилося завдання його попереднього ознайомлення із екзаменаційною програмою [275]. Зміст такої «програми» включав перелік відповідних тем, які повинен був відновити у своїй пам'яті магістр, скориставшись при цьому «допомогою» спеціальної літератури [275]. Другим джерелом, окрім літератури, був інструментарій досліду, що дозволяв отримати магістрам у період активної передекзаменаційної підготовки відповідні знання, провівши тематичні спостереження, чи досліди [275]. Такий підхід до передекзаменаційної підготовки був обумовлений тим, що в його основу покладалося задання самостійного і критичного аналізу питань відповідного змісту [275]. За таких умов, абсолютним чином нівелювалася можливість перенавантаження мозку «наднормовою» інформацією, яка

приводила до стирання у пам'яті значного за обсягом інформаційного «дзвена» [275].

Проаналізувавши вищевикладене ми прийшли до висновку, у 1900-1920- ті роки феноменологічне формування відбувалося під впливом визначених умов, що віддзеркалювали особливості цілісного суспільно-історичного поступу.

### **Висновки до третього розділу**

На основі проаналізованого вище можемо підсумувати, що розвиток академічних традицій формування наукового світогляду студентів Наддніпрянських університетів відбувався в умовах перехресного впливу історичних умов другої половини XIX – 20-х років XX століття, що ґрунтувалася на дії визначених принципів: 1) гуманізації – проектуючий ціннісні орієнтири тогочасної прогресивно-налаштованої педагогічної спільноти, що наслідково віддзеркалювало пряму дотичність впливу західноєвропейської ідейності; 2) цілісності – фокусувався на розбудові найоптимальніших умов для реалізації ключових освітніх цілей, віддзеркалюючих незмінну єдність усієї структури педагогічних взаємодій; 3) розвиваючої зорієнтованості освітнього процесу – спрямовувався на розвиток у суб'єктів пізнання логічного мислення, уміння відрефлексовувати закони світобудови, готовності формулювати правильні висновки виходячи із раціоналізації процесів сприйняття, відтворення попередньо засвоєного; 4) взаємозв'язку теорії з практикою – передбачав нерозвивну єдність засвоєного із практичними діями самого мубекта пізнання в типових та атипових умовах практичної реалізації поточних завдань; 5) урахування інтересів та запитів суб'єкта пізнання – передбачаючого упорядкування змістового наповнення навчального курсу відповідно до потреб цільової аудиторії тогочасного студентства.



У процесі відрефлексування феноменологічного формування на рівні історичного відрізка 1900-1920-х років сформульовано академічні умови феноменологічного формування до переліку яких увійшли: цілісне сприйняття та водночас розуміння основних теоретичних концептів; систематичні активізація пізнавальної діяльності; стійкі міждисциплінарні зв'язки; залучення теоретичних знань до практичної діяльності; пріоритетність розвитку дискурсивного мислення в умовах полізадачності.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретико-методологічну сутність наукового світогляду спроектовано на призму минулих історико-педагогічних реалій завдяки поєднанню основоположних наукових підходів (системний, антропологічний, культурологічний, формаційний, герменевтичний, цивілізаційний), що уможливило обґрунтування сутності досліджуваного.

Подано авторське формулювання терміну «науковий світогляд», під яким розуміємо цілісний погляд на світ що сформований на основі осягнення суб'єктом пізнання теоретичних та практичних аспектів соціокультурного досвіду.

На семантично-дефінітивному рівні проблематизовано поліспектральність авторських підходів до тлумачення основоположної сутності визначених дослідженням термінів «формування» (активізація проявів, проекція поведінки, способи та прийоми впливу, освоєння соціального досвіду, бажані реакції та ін.), «наука» (область дослідження і культури, основа знань, сукупність методів та процедур, сфера діяльності, множинність галузей наукового знання, вид пізнавальної діяльності), «світогляд» (здатність до переосмислення, система знань та уявлень, «сенсожиттєві орієнтири», сума рівнів знань, закодованість ідей, концепцій та поглядів), «науковий світогляд» (взаємозв'язуюча ланка, наукові уявлення, підґрунтя якісних перетворень, цілісна надбудова, високодієвий інструмент, цілісний продукт, способи мислення та ін.).

У світлі минулих історико-педагогічних реалій, розроблено періодизацію факторологічного впливу на умови формування наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянської України (XIX – 20-х років XX століття), що представили такі історичні етапи:

I. Початково-інституційний (перша пол. XIX ст.) – пов'язаний із активізацією громадсько-педагогічних та просвітницьких ініціатив, що сумарним чином актуалізували відкриття перших класичних університетів

на території Наддніпрянської України, які стали своєрідними «концентрами» формування наукового світогляду.

II. Інституційний (друга пол. XIX ст. – до серел. 20-х рр. XX ст.) – продукований зростанням уваги професорсько-викладацького складу до формування наукового світогляду широких студентських кіл шляхом раціоналізації їх аудиторної та позааудиторної роботи.

III. Позаінституційний (20-ті рр. XX ст.) – позначений розгортанням більшовицького тиску та переформатуванням траєкторії формування наукового світогляду у пропагандистсько-ідеологічному напрямку.

2. У першій половині XIX століття передумовами формування наукового світогляду студентів університетів Наддніпрянської України послуговувала низка векторів зовнішньо-детермінантного впливу. **Історичний** вектор відзначився низкою перетворень, які приурочувалися до зростання суспільних потреб, які значною мірою продукували необхідність активного прояву освітньо-наукових ініціатив у відповідності до загальносвітового наукового прогресу. Паралельно, актуалізувався поетапний перехід від кустарного, через мануфактурне до фабрично-заводського виробництва, що проблематизувало на порядку денному пришвидшений академічний поступ математичних та природничих наук. Елементи технічного прогресу привнесли у суспільні реалії того часу об'єктивну потребу наукового розуміння існуючих законів фізики, які «переросли» із теоретичного багажу в об'єктивну потребу суспільно-технічного поступу. «Зорепад» наукових відкриттів природничого характеру стали справжнім переворотом у вітчизняній історії, фактично змінивши попередні уявлення про світ і поклавши початок розвитку різногалузевих досліджень. Окреслену ситуативність підсилив академічний розвій на теренах Європи, що стимулювало імператорську ініціативність до відкриття перших класичних університетів на території Наддніпрянської України – Харківського (1805) та Київського (1834).

**Соціокультурний (космополітичний)** вектор закарбувався на

сторінках історії у якості нового етапу вітчизняного соціокультурного зростання. Впевненість у такій тенденційності підкріплювалася актуалізацією освітнього руху, який по-суті був доволі рельєфним утворенням на канві загальнопросвітницького проукраїнського поступу. Початок століття відзначився відмовою європейської науково-академічної спільноти від фахівців «широкого» профілю. Своєрідна **переорієнтація** із загально-енциклопедичного до вузькоспеціалізованого була продиктована необхідністю галузевого розвитку, від продуктивності якого залежала ефективність соціокультурного поступу у цілому. Активність перебігу процесів підсилила англійська промислова революція, яка сколихнула Європу своїми розмахами та продукувала необхідність відрефлексування подальших напрямків професійної підготовки фахівців. У цьому ключі досить виразну функцію виконав і промисловий переворот, що привніс на порядок денний соціальної спільноти необхідність максимальної відмови від ручної праці, продуктивність якої виявилася значно нижчою у порівнянні із машинною. У контексті актуалізації приросту продуктивних сил та економічного добробуту особливу популярність здобув такий розділ фізики як механіка та природознавчі науки у цілому. Означена подієвість привнесла на порядок денний нове філософське бачення та світорозуміння, яке отримало назву **«природничо-наукове мислення»**. Історична фактажність дала поштовх до суспільного усвідомлення космополітичної (безкордонної) значущості педагогічних та наукових ініціатив, що відкрило реальні перспективи транскордонного співробітництва вітчизняних освітніх інституцій та науково-педагогічного складу з іноземними.

*Галузево-нормативний* вектор позначився підтриманням життєдіяльності новостворених університетів діяльністю на місцях навчальних округів, які відслідковували результативність роботи освітніх інституцій за адміністративно-управлінським, навчальним, просвітницьким та науковим напрямками діяльності. Супідрядний принцип

побудови системи освіти на засадах наступності посприяв формуванню цілісної мережі освітніх закладів, навчання в яких повинно було «перетворити» учорашнього вихованця на «дієздатного» студента. У відповідності із такою побудовою освітнього конструкту, саме університет вважався вершиною навчально- наукової «піраміди», а тому формування наукового світогляду на особистісному рівні актуалізувалося у руслі академічних умов.

**Загально-інституційний** вектор актуалізував на порядку денному завдання раціоналізації професійної підготовки фахівців, шляхом активізації їх пізнавальної діяльності у двох основних напрямках – експериментально-дослідного та математично-описового. Розвиток обидвох із заявлених напрямів активізації пізнавальної активності студентів вищеназваного факультету потребував відповідного **матеріально-технічного забезпечення**, що позначилося на реорганізаційних перетвореннях та відкритті на базі університетів Наддніпрянщини: а) різнопрофільних лабораторій, кабінетів, обсерваторій, ботанічних садів та ін.; б) різногалузевих наукових товариств.

**Педагогічний** вектор віддзеркалювався на рівні досвідченого професорсько-викладацького «супроводу» освітньої підготовки тогочасного студентства, націленого до самостійної реалізації науково-дослідних проектів. Такий характер зорієнтованості двосторонньої педагогічної співпраці актуалізував кристалізацію на базі університетів різнопрофільних наукових шкіл, які залучали небайдуже студентство до реалізації експериментів та спільних досліджень.

3. Організація процесу формування наукового світогляду студентів досліджуваних університетів у історичних **умовах** другої пол. XIX – на поч. XX століття ґрунтувалася на визначених принципах. Перший принцип **гуманізації** – віддзеркалював ціннісні орієнтири тогочасної прогресивно-налаштованої педагогічної спільноти, діяльність яких засновувалася на вихідних ідейно-гуманістичних положеннях (суб'єкт пізнання – найвища

цінність; потреби, інтереси та запити суб'єкта пізнання – центральна «ланка» освітніх цілей; саморозвиток, самореалізація та самоактуалізація – перспективні вектори зорієнтованості освітнього процесу; побудова цілісних суб'єкт-суб'єктних взаємодій, заснованих на необхідності активізації пізнавальної активності, творчого підходу та гнучкого мислення, продукуючих сумарним чином продуктивність вивчення відповідних процесів та явищ у цілісному взаємозв'язку). Другий принцип **цілісності** – спрямовувався на створення найоптимальніших умов для реалізації ключових освітніх цілей, віддзеркалюючих незмінну єдність усієї структури педагогічних взаємодій. Третій принцип **розвиваючої зорієнтованості освітнього процесу** – кристалізувався на практиці у цілеспрямовану необхідність усвідомлення основоположних законів світобудови, уміння робити логічні висновки на рівні предметів і явищ оточуючої реальності, що знаходилися у полі зору суб'єкта пізнання у той чи інший проміжок часу. Названий принцип розглядався нами у ролі основоположного на шляху до раціоналізації процесу вибору найоптимальніших способів досягнення вихідної мети феноменологічного формування. Системоутворюючий характер заявленого вище принципу заклав міцний дидактичний фундамент (а саме, зміст, методи, форми та умови) на шляху до формування досліджуваного, актуалізував розкриття усіх рівнів цільових взаємодій. Четвертий принцип **взаємозв'язку теорії з практикою** націлювався на: а) структурування змістової «начинки» навчального матеріалу у напрямку подальшого виокремлення найбільш важливих прикладних аспектів, необхідних для розв'язання типових і нетипових завдань у практичних умовах; б) адаптацію змісту запропонованих на розгляд задач до необхідності актуалізації практичних умінь та навичок, націлених на пробудження практичного інтересу. П'ятий принцип **урахування інтересів та запитів суб'єкта пізнання** віддзеркалювався на рівні зорієнтованості педагогічних дій у напрямку раціоналізації системи побудови змістового наповнення навчального

курсу, яка повинна була бути максимально адаптованою до потреб цільової аудиторії тогочасного студентства. В останні десятиліття XIX століття така повнопланова адаптація змістової компоненти освітнього процесу почала набувати усе більш рельєфних рис, що призвело ще до більш виразного «перерозподілу» педагогів на теоретиків, практиків та методистів.

4. Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України упродовж 1900-1920-х рр. відбувалося під впливом цілого ряду академічних умов: а) цілісності сприйняття та водночас розуміння основних теоретичних концептів (понятійно-категоріальний апарат, теорії, закони, теореми, аксіоми та ін.); б) систематичної активізації пізнавальної діяльності з метою побудови на свідомому рівні цілісної картини світу; в) стійкої побудови міждисциплінарних зв'язків, актуалізуючих полегшення розуміння складних процесів та явищ; г) актуалізації необхідності залучення теоретичних знань до навчальної та практичної діяльності; д) організації процесу навчання з урахуванням пріоритетності розвитку дискурсивного мислення в умовах залучення окремих елементів полізадачності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Александер фон Гумбольдт – основоположник фітогеографії (до 250-річчя від дня народження). авт. В. І. Мельник. *Інтродукція рослин*. 2019. № 2. С. 93–98.
2. Александрович В. В., Протченко П. З., Кузнецов В. О. Розвиток медичної мікробіології в Одеському (Новоросійському) університеті (1865–1920 рр.). *Історія української науки на межі тисячоліть*: зб. наук. праць. Відп. ред. О. Я. Пилипчук. Київ, 2005. Вип. 20. С. 4–12.
3. Алексеев В. Иллюзии и догмы (об отношении к религии в 50-60-е гг.). *Агитатор*. 1989. №16. С. 19–23.
4. Алексеев И. С. О критериях научной рациональности. Методологические проблемы историко-научных исследований. Москва: Наука, 1982. 400 с.
5. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII – XIX вв.). Санкт-Петербург: изд-во О. Богдановой, 1912. 346 с.
6. Андреев К. А. Василий Григорьевич Имшенецкий. Некролог. *Сообщения Харьковского математического общества*. Серия 3. Харьков: [б.и.], 1901. С. 171–174.
7. Андреев К. А. Жизнь и научная деятельность В.Г. Имшенецкого. Москва: Изд. ММО, 1896. 111 с.
8. Андреев А. «Національна модель» університетської освіти: проблеми виникнення та розвитку в Західній Європі та Російській імперії. Схід-Захід. Східний інститут українознавства ім. Ковальських, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, Харківська державна академія культури. Харків, 2005. Вип. 7 (Університети та нації в Російській імперії). С. 75–107.
9. Андрущенко В. Губерський Л., Михальченко М. Соціальна філософія. *Історія, теорія, методологія : підручник для вищих навч. закл.* Київ:



- Генеза, 2006. 656 с.
10. Антология педагогической мысли России первой половины XIX (до реформ 60-х гг.). сост. П. А. Лебедев; ред.: М. И. Кондаков, Ю. К. Бабанский, Ю. В. Васильев [и др.]. Москва: Педагогика, 1987. 560 с.
  11. Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Том 1. ред. В. Ф. Асмус. Москва: Мысль, 1976. 550 с.
  12. Асс И. М. Научная и педагогическая деятельность В. Л. Кирпичева. *Научно-методический сборник № 6: Материалы совещания по вопросам преподавания сопротивления материалов и строительной механики*. Москва, 1955. С. 211–215.
  13. Астапова В. І. Исторична проєкція минулих епох на майбутнє вищої школи. Донецьк: [б.в.], 1997. 811 с.
  14. Ахиезер Н. И. Харьковское математическое общество. *Записки матем. отделения физ-мат ф-та ГУ им. А. М. Горького и ХМО*. Т. XXVI. Харьков: [б.и.]. 1956. С. 31–39.
  15. Багалея Д. И., Миллер Д. П. История города Харькова за 250 лет его существования (1655–1905 гг.): историческая монография в 2-х томах Т. 2. Харьков: Типография и литография, 1912. 982 с.
  16. Багалея Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). Харьков: Тип. ун-та, 1906. 271 с.
  17. Бадюл О. С. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі : монографія. Одеса: InPress, 2010. 140 с.
  18. Балишев М. А. Борис Петрович Герасимович: історико-біографічні нариси. Сімферополь: Таврія, 2007. 74 с.
  19. Балишев М. А. Отто Людвигович Струве. Curriculum vitae: історико-біографічне дослідження. Харків: СПД ФО Яковлева, 2005. 150 с.
  20. Балишев М. А., Мащенко О. М. Харківський університет: Історичний екскурс за архівними документами (1864 – 1994): науково-довідкове

- видання. Харків: СПД ФО Яковлєва, 2004. 202 с.
21. Баран В. Україна: новітня історія (1945–1991 рр.). Львів: Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2003. 670 с.
  22. Бауер Б. Трубний голос страшного суду над Гегелем. Київ: Наш формат, 2023. 143 с.
  23. Бахмутская Э. Я. Математика в Харьковском университете. Харьковское математическое общество. История отечественной математики: том 2. Киев, 1967. С. 460–472.
  24. Бергсон Анрі. Творча революція. Перек. Р. Остапчук. Київ: вид-во Жупанського, 2011. 147 с.
  25. Бердяев Н. А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы. *Репринтное воспроизведение*. Париж: YMCA–PRESS, 1969. 269 с.
  26. Берисова О. В. Соціальна антропологія. Київ: Кондор, 2017. 412 с.
  27. Бех В. П. Философия социального мира: гносеологический анализ. Запоріжжя: Тандем–У, 1999. 284 с.
  28. Білодід Ю. Філософія: Український світоглядний акцент: Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2006. 355 с.
  29. Богданов М. Н. Карл Федорович Кесслер (1815–1881 гг.). Биография. Санкт-Петербург: [б.и.], 1882. 64 с.
  30. Богданов С. М. Вопросы сельскохозяйственного образования в специальной думской комиссии. *Хозяйство*. Харьков [б.и.], 1912. №12. С. 373–378.
  31. Богданов С. М. Сельское хозяйство в университетах. *Хозяин*. Харьков [б.и.], 1900. №35. С. 1164–1169.
  32. Богуславський О. Інформаційно-пресова діяльність Центральної Ради та українських урядів 1917-1920 рр. Монографія. Запоріжжя: ГУ „ЗУДМУ”, 2003. 236 с.
  33. Бодрійяр Ж. Система речей. Перек. Л. Кононович. Київ: Кальварія, 2010. 192 с.
  34. Бокань В. А. Польовий Л. П. Історія культури України: Навчальний

- посібник. Київ: МАУП, 1998. 232 с.
- 35.Бронішевська О. В. Актуалізація наукового пізнання студентів Наддніпрянських університетів під впливом європейсько-філософської ідейності (XIX – початок XX століть). *Освітні обрії*. 2021. №1 (52). С. 4–7.
- 36.Бронішевська О. В. Вплив світоглядних позицій Рене Декарта на актуалізацію наукового пізнання студентів Наддніпрянських університетів XIX століття. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: збірник матеріалів XI-ї Міжнародної наук. конф. (Кропивницький, 7–14 травня 2021 р.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 45.
- 37.Бронішевська О. В. Experimental, mathematical and descriptive ways of mastering natural science subjects by the students of the Dnieper region universities (the second half of the XIX century). *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: Матеріали II Міжнародної наук. конф. (Мелітополь, 25–27 травня 2021 р.). Мелітополь: ТДАТУ, 2021. С. 381–384.
- 38.Бронішевська О. В. Імплементация європейських академічних традицій формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянщини (XIX – 20-ті роки XX ст.) : монографія. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 147 с.
- 39.Бронішевська О. В. Інтеграційні процеси як засоби засвоєння учнями знань з фізики та астрономії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Частина I. Вип. 177. С. 78–82.
- 40.Бронішевська О. В. Інтеграція освітнього та науково-дослідницького компонентів у діяльність університетів Наддніпрянщини (XIX століття). *Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загальнотехнічних та безпекових наук*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 23 червня 2021 р.). Київ:

- вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 13–18.
- 41.Бронішевська О. В. Історіософський характер педагогічного відрефлексування феномена світогляду. *Збірник наукових праць Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційні тренди в освіті та науці: від теорії до практики»*. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 12–15.
- 42.Бронішевська О. В. Методологічна експлікація історико-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Міжнар. наук.-практ. конф. «Освіта, виховання та навчання: вітчизняний та міжнародний досвід»*. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 41–43.
- 43.Бронішевська О. В. Науковий світогляд студентів: педагогічна та історіософська репродукція. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: вид-во Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 208. С. 268–272.
- 44.Бронішевська О. В. Особливості формування в учнів світоглядних уявлень, понять, ідей з фізики та астрономії. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2021. № 3. С. 24–26.
- 45.Бронішевська О. В. Розвиток раціонального мислення студентів Наддніпрянських університетів під впливом емпіричної ідейності Френсіса Бекона (XIX століття). *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20 травня 2021 р.)*. Тернопіль. С. 199–202.
- 46.Бронішевська О. В. Соціокультурні умови розвитку університетів Наддніпрянщини у другій половині XIX століття. *Збірник наукових праць Міжнар. наук.-практ. конф. «Міждисциплінарний дискурс: теорія, практика, досвід»*. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 24–27.
- 47.Бронішевська О. В. Формування в учнів наукової картини світу у

- процесі навчання астрономії. *Інноваційні технології навчання природничо-математичних дисциплін у закладах середньої та вищої освіти*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих вчених. Київ-Херсон : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 7–10.
- 48.Бронішевська О. В. Формування світоглядних позицій представників Наддніпрянських університетів під впливом соціокультурних умов другої половини ХІХ століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 198. 2021. С. 205–209.
- 49.Бузескул В. П. Александр Михайлович Ляпунов и Харьковский университет 80-х годов. Страничка из личных воспоминаний: Речь, произнес. в заседании ХМО, посвящ. памяти акад. А.М.Ляпунова. *Учен. зап. Вышш. шк. Отд. гуманит.-обществ. наук. Харьков: [б.и.]. 1922. Т. 2. С. 117-120.*
- 50.Бузескул В. П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. Харьков: Тип. А. Дарре, 1905. 89 с.
- 51.Булагутрак М. Генеза етнопсихології в Україні ХІХ століття: історико-етнологічний аспект. Київ: Інститут народознавства, 2007. 224 с.
- 52.Бурдуланюк В., Гаврилів Б. Історія Прикарпаття в хронології. Івано-Франківськ: Галицька районна друкарня, 1996. 66 с.
- 53.Васильева Т. В. Афинская школа в философии. Философский язык Платона и Аристотеля. Москва, 1985. 160 с.
- 54.Ващенко-Захарченко М. Е. Краткий исторический очерк развития аналитической геометрии. Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира, 1894. 23 с.
- 55.Ващенко-Захарченко М. Е. Опыт изложения дифференциального и интегрального исчисления без помощи бесконечно-малых и пределов. *Университетские известия*. 1908. № 1 [VI]. С. 7.
- 56.Ващенко-Захарченко М. Е. Проективная геометрия Киев: Тип. Имп.

- Ун-та св. Владимира, 1897. 383 с.
57. Ващенко-Захарченко М. Е. Теория подстановлений и приложение ее к алгебраическим уравнениям Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира, 1899. 226 с.
58. Верига В. Нариси з історії України (кін. XVIII – поч. XX ст.). Львів: Світ, 1996. 580 с.
59. Верменич Я. Історико-краєзнавчі дослідження діяльності Південно-Західного відділу Російського географічного товариства (1873 – 1876). Краєзнавство. Київ. 1999. №1–4. С. 84–89.
60. Верменич Я. В. Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні: монографія. Київ: Інститут історії України НАНУ, 2003. 516 с.
61. Вернадський В. І. Наукова думка як планетне явище. *Хроніка-2000*, 2004. Вип. 57/58. С. 11-211.
62. Вернадський В. І. Про науковий світогляд. *Володимир Вернадський (знамениті українці)*. Київ: Фоліо, 2012. 120 с.
63. Вернадський В. І. Про науку. / упор. В. Даниленко; наукова серія: *Славені постаті України*. Київ: СПУ, 2019. 512 с.
64. Викладачі школи істориків Університету Св. Володимира у спогадах сучасників (середина 30-х – початок 60-х років XIX ст.). *Емінак: науковий щоквартальник*. 2018. № 4(20). С. 10–27.
65. Винниченко І., Винниченко Р. Німці в історії Київського університету (XIX – половина XX ст.). *Deutsche in der Geschichte der Kyjiwer Universität (19. Jhd. bis zur ersten Hälfte des 20. Jhd.)*. Київ: Геопринт, 2009. 419 с.
66. Вовк Л. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). Київ: Пошуково-видавниче агенство, Видавничий центр «Просвіта». 1998. 179 с.
67. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. Київ: УДПУ, 1994. 228 с.

- 68.Воронцов-Вельяминов Б. А. Очерки истории астрономии в России. Москва: Госуд. изд-во технико-теоретической литературы, 1956. 372 с.
- 69.Всесвітня історія. *Повна ілюстрована енциклопедія*. Київ: Країна мрій, 2012. 416 с.
- 70.Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ. *Комунікативна практична філософія*. Київ: Лібра, 1999. С. 287–324.
- 71.Гавдяк М. Завдання українського краєзнавства. *Наша Батьківщина*. Львів, 1937. Ч. 1. С. 4–9.
- 72.Галілео Галілей. Вибрані поезії. / упор. Є. Плужник. Київ: Кондор. 574 с.
- 73.Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу. Київ: Фоліо, 2019. 476 с.
- 74.Глущенко Л. О. Формування наукового світогляду О. М. Нікольського (1858-1942): Санкт-Петербурзький період діяльності. *Історія української науки на межі тисячоліть*: Зб. наук. пр. Київ: [б.в.], 2001. Вип.4. С. 49–52.
- 75.Гольдман А. Г. Михаил Петрович Авенариус и киевская школа экспериментальной физики. *Успехи физических наук*. Москва, 1951. Том 44. Вып. 4. С. 586– 609.
- 76.Горбач Н. Я. Справжній Михайло Драгоманов. Львів: Каменяр, 2008. 167 с.
- 77.Горин А. П., Канторович А. В. Валерий Иванович Талиев. Москва, 1960. 73 с.
- 78.Гохман Х. И. Кинематика машин Т. 1. Основы познания и создания пар и механизмов. Т. 2.: Общий практический способ профилирования зубьев в некруглых и круглых колесах. Одесса, 1890. 288 с.
- 79.Грицак Я. Подолати минуле: глобальна історія України. Київ: Портал, 2023. 408 с.
- 80.Грузинцев А. П. Программа опытной физики. Харків: Тип. ун-та, 1907. 10 с.

- 81.Гудвін Дж. Наукове мислення в психології. Київ: Віхола, 2023. 176 с.
- 82.Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд. Львів: МБФ, 2008. 416 с.
- 83.Декарт Р. Вибрані праці. Тернопіль: Богдан, 2022. 648 с.
- 84.Декарт Р. Метафізичні розмисли. Київ: Юніверс, 2000. 304 с.
- 85.Дем'яненко Н. М., Бойко А. М. Проекти вищої педагогічної освіти в Україні першої половини XIX ст. *World Science* 3, no. 3(55) (March 2020). С. 34–42.
- 86.Дем'янчук Г. С., Дем'янчук В. Г., Дем'янчук А. Г. Українське краєзнавство: сторінки історії. Київ: Вид. центр «Просвіта». 2006. 296 с.
- 87.Де-Метц Г. Образцовый физический кабинетъ при Педагогическомъ музеѣ имени Цесаревича Алексѣя въ г. Киевѣ. *Физическое обозрение*. Киевѣ, 1915. №1. Т.16. С. 37– 46.
- 88.Де-Метц Г. Памяти Н. А. Умова. *Физическое обозрение*. Киевѣ, 1915. №3. Т. 16. С. 121–146.
- 89.Де-Метц Г. Г. Опытный курс физики. Киевѣ: Тип. ун-та св. Владимира, 1909. 74 с.
- 90.Дергач І. Збірник архівних документів і матеріалів / голов. ред. В. К. Мигаль / упор.: Г. Т. Бекетова та ін. Харків: Фоліо, 1998. 198 с.
- 91.Детермінанти наукового світогляду. *Генеза творчих здібностей видатних науковців* (В. І. Вернадського І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського) / упор. В.Є. Виноградова. Київ: Ліра-К, 2020. 238 с.
- 92.Дмитренко О. Повість швидкоплинних літ / перекл., комент. і передмова М. Шудря. Київ: Варта, 1996. 134 с.
- 93.Дмитренко С. А. Замітки до історії розвитку фізичної науки Київ: Інститут історії України, 1992. 784 с.
- 94.Добровольский В. А. Василий Петрович Ермаков. 1845-1922. Москва: Наука, 1981. 91 с.
- 95.Довгань А. О. Світова деонтологічна думка: Антологія текстів.



- Тернопіль: ТІСІТ, 2003. 200 с.
96. Додонова Г. В. Соціокультурна характеристика науково-педагогічних працівників університетів Наддніпрянської України другої половини ХІХ- початку ХХ ст.: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01. Запоріжжя, 2008. 20 с.
97. Дорошенко Д. І. Історія України. У 2-х томах: том 2. Київ: Глобус, 1991. 349 с.
98. Дудатьєв А. В. Розробка моделей в механіці: ретроспективна проекція набутого досвіду. Київ: Київський інститут автоматичної, 1999. 57 с.
99. Дудка Т. Ю. Валеологічна центрованість рухової активності як предмет історико-педагогічного аналізу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 59. С. 47–51.
100. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен: монографія. Київ-Херсон: ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
101. Евдокимов Н. Н. Л. О. Струве. *Наука на Украине*. Одесса: [б.и.], 1922. № 4. С. 428–430.
102. Єрмоленко В. Плинні ідеології. Ідеї та політика в Європі ХІХ-ХХ століть. Київ: Дух і Літера, 2020. 480 с.
103. Житецький І. Південно-Західний Відділ Географічного Товариства у Києві (з приводу 50-річчя його закриття в 1876). *Україна*. Київ, 1927. № 5. С. 31–36.
104. Жмурко Т. В. Навчімося керувати розумом. Біла Церква: Мустанг, 2001. 34 с.
105. Заболотный Д. К. Профессор Яков Юльевич Бардах. *Микробиологический журнал*. Киев: [б.и.], 1928. Т. 7, вып. 3. С. 167–168.
106. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Методологія та технологія педагогічних досліджень: *навч.-метод. посіб.* Івано-

Франківськ: ПНУ, 2014. 76 с.

107. Зайкевич А. Е. Агрономия как наука вообще и университетская в частности. Харьков: Тип. В. Бирюкова, 1891. 55 с.
108. Зайцева З. І. Інституціоналізація української науки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.: автореф. дис... д-ра іст. наук: 07.00.01. Київ, 2007. 47 с.
109. Записки Императорского Харьковского университета за 1908 год. Харьков: [б.и.], 1909. 135 с.
110. Заславский А. С. Мои воспоминания о микробиологической лаборатории Одесского университета: к столетию со дня рождения проф. Я. Ю. Бардаха. Одесса: [б.и.], 1957. 74 с.
111. Звекова В. Формування наукового світогляду підростаючого покоління. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Ізмаїл: [б.в.], 2022. №58. С. 64–71.
112. Золотухіна С., Петренко Н. Культурно-освітня спадщина вчених Слобожанщини другої половини ХІХ-початку ХХ століття (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: ХДУХТ, 2010. 225 с.
113. Игнациус Г. И. Владимир Андреевич Стеклов. Москва: Наука, 1967. 211 с.
114. Именной указ от 24 января 1803 г. «Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний». *Полное собрание законов Российской империи*. Москва: [б.и.], 1803. Т. 27 (№ 20598). С. 17-18.
115. Іваненко О. А. Університети України в міжнародних наукових зв'язках Російської імперії (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). Київ: Інститут історії України НАН України, 2013. 375 с.
116. Іванченко Р. П. Історія без міфів: бесіди з історії української державності. Київ: Укр. письменник, 1996. 336 с.
117. Історичне краєзнавство на Закарпатті початку ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. / за ред. В. Ю. Керецмана. Ужгород: [б.в.], 1995. – 207 с.

118. Історія Одеського університету (1865–2000): *Наукове видання* / головний редактор В. А. Сминтина. Одеса: Астропринт, 2000. 226 с.
119. Кант І. Рефлексії до критика чистого розуму. Київ: Кондор, 2004. 464 с.
120. Капранов С. В. Сінто у соціокультурних трансформаціях ХІХ-ХХ ст.: монографія / НАН України, Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського. Київ : Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського, 2014. 143 с.
121. Кесслер К. Ф. Путешествие с зоологической целью к северному берегу Черного моря и в Крым, в 1858 г. Киев: [б.и.], 1861. 247 с.
122. Киев и университет Св. Владимира при Императоре Николае I. Киев: Изд. университета Св. Владимира, типография С. В. Кульженко, 1896. 101 с.
123. Киевский университет. Документы и материалы (1834–1984). Киев, 1984. 190 с.
124. Кирпичев В. Л. Беседы о механике. Санкт-Петербург: [б.и.], 1907. 618 с.
125. Кондратюк О. В. Інститут спорідненості у традиційному українському суспільстві другої половини ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.05. Київ, 2008. 17 с.
126. Коробченко А. А. Розвиток діяльності наукових установ і організацій в Російській імперії (кінець ХІХ – початок ХХ століть). *Історія української науки на межі тисячоліть*. Київ, 2007. Вип. 30. С. 113–121.
127. Король Д. О. Світогляд. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vue.gov.ua/Світогляд> (дата звернення: 18.05.2023).
128. Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду). Київ: “ARC–UKRAINE”, 1996. 793 с.
129. Крикун М. Між війною і радою. Козацтво Правобережної України

- в другій половині XVII – на початку XVIII століття: статті і матеріали / Інститут історичних досліджень Львівського національного ун-ту ім. Івана Франка. Київ: Критика, 2006. – 471 с.
130. Кримський С. Б. Архетипи української культури. *Феномен української культури*. Київ: Фенікс, 1996. 447 с.
131. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. 240 с.
132. Кримський С. Б., Павленко Ю. В. Цивілізаційний розвиток людства. Київ: Фенікс, 2007. 316 с.
133. Крисаченко В. С., Степико М. Т., Власюк О. С. Українська політична нація: генеза, стан, перспективи / за ред. В. С. Крисаченка. Київ: НІСД, 2004. 656 с.
134. Крисюк Ю. Світоглядний смисл соціального порядку. *Право України*. Київ: Юрінком Інтер, 2004. № 1. С. 17.
135. Кузнєцов В. О. Життя та науково-педагогічна діяльність професора Я. Ю. Бардаха (1857–1929). *Історія Української науки на межі тисячоліть*: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Я. Пилипчук. Київ, 2008. Вип. 33. С. 116–145.
136. Кузнєцов В. О., Севастьянов В. Д. Одеський період науково-педагогічної діяльності Л. С. Ценковського та його внесок у розвиток наукових шкіл в Одеському (Новоросійському) університеті. *Матеріали науч. конф.*, посв. 180-летию со дня рожденія засл. проф. Харьковського ун-та Льва Семеновича Ценковского (Харьков, 4-5 декабря 2002 г.). Харків: [б.и.], 2003. С. 15–30.
137. Культурологія просвітництва / упоряд. І. М. Юдкін-Ріпун; НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: [б.в.], 1999. 200 с.
138. Лебедев І. К. Науково-технічна інтелігенція України (1980-1990 рр.): автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Київський національний ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 1997. 28 с.

139. Левицька Н. М. Розвиток науки, науково-допоміжні установи та наукові товариства у вищих спеціальних навчальних закладах України (II-а половина XIX – початок XX ст.). *Питання історії науки і техніки*. Київ: [б.в.], 2012. № 2. С. 2–12.
140. Лісовий В. С., Квіт С. М. Герменевтика. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=29338](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=29338) (дата перегляду: 10.09.2022)
141. Ляшенко В. В. Моя історія України (власне бачення). Донецьк: Каштан, 2011. 256 с.
142. Ляшенко Д. М. Методологічний аналіз семіотичного моделювання реальності: автореф. дис канд. філос. наук : 09.00.02 / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2013. 15 с.
143. Мазурмович Б. Н. Александр Михайлович Никольский (1858–1942). Москва: Наука, 1983. 75 с.
144. Маккеон Г. Есенціалізм: мистецтво визначати пріоритети. Київ: Наш формат, 2023. 237 с.
145. Маркузе Г. Структура інстинктів і суспільство: філософське дослідження вчення Зигмунда Фрейда. Київ: Ніка-Центр, 2010. 248 с.
146. Мартинюк С. Є. Генезис інформаційної цивілізації. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 192 с.
147. Мартишина Н. И. Дилемма сциентизма и антисциентизма в определении предмета философии. *Специфика философского знания и общественная практика*. Москва: Изд-во ИФ АН, 1986. С. 110-112.
148. Метёлкин А. И. Л. С. Ценковский - основоположник отечественной школы микробиологов (1822-1887). Москва: Гос. изд-во медицинской литературы, 1950. 263 с.
149. Михальченко М., Губерський Л., Андрущенко В. Культура.

- Ідеологія. Особистість. Методолого–світоглядний аналіз. Київ: Знання України. 2002. 577 с.
150. Навчально-методичний посібник з навчальної дисципліни «Організація та методологія наукових досліджень» для аспірантів (здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії) / уклад.: Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Харків: Право, 2023. 31 с.
151. Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. Філософія : *навчальний посіб.* для студ. і аспірантів гуманіт. спец. вищих навч. закладів. Київ: Вікар, 1999. 624 с.
152. Нариси історії біологічного факультету. Київ: Фітосоціоцентр, 2004. 276 с.
153. Національне відродження України. Київ: Вид-во «Альтернативи», 1998. 336 с.
154. Нездюрлов Д. Ф. А. В. Клоссовский – первый русский метеоролог-геофизик. Ленинград, 1951. 48 с.
155. Некрасова Н. Мировоззрение как социокультурное явление. Москва: Искусство, 1983. 153 с.
156. Никольский А. М. Летние поездки натуралиста. Санкт-Петербург, 1900. 240 с.
157. Никольский А. М. По поводу 30-летия научной и педагогической деятельности. *Южный край*. Одесса: [б.и.], 1911. С. 3–7.
158. Новицька Н. Б. Захист суспільної моралі в умовах інформаційної трансформації суспільства: монографія / Нац. ун-т держ. податк. служби України. Дрогобич: Коло, 2016. 453 с.
159. О введении преподавания экспериментальной физики главным предметом в отделениях естественных и математических наук физико-математического факультета Харьковского университета: Распоряжение МНП от 13 июня 1868 г., № 6. *Журнал Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: [б.и.], 1868. Ч. 139. № 8. С. 53–57.

160. О публичных лекциях прикладной механики в здешнем университете. *Харьковские губернские ведомости*. Харьков: Тип. ун-та, 1841. № 44. С. 399.
161. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1839-1840 академический год. Харьков: Тип. ун-та, 1839. 18 с.
162. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1840-1841 академический год. Харьков: Тип. ун-та, 1840. 18 с.
163. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1841-1842 академический год. Харьков: Тип. ун-та, 1841. 19 с.
164. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1842-1843 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1842. 21 с.
165. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1843-1844 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1843. 32 с.
166. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1844-1845 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1844. 30 с.
167. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1845-1846 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1845. 33 с.
168. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1847-1848 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1847. 34 с.
169. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1848-1849 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1848. 34 с.

170. Обзорение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1849-1850 учебный год. Харьков: Тип. ун-та, 1849. 32 с.
171. Обзорение публичного преподавания наук в Императорском Харьковском университете на 1837-1838 академический год. Харьков: Тип. ун-та, 1837. 15 с.
172. Обзорение публичного преподавания наук в Императорском Харьковском университете на 1838-1839 академический год. Харьков: Тип. ун-та, 1838. 17 с.
173. Обзорение публичных преподаваний, имеющих быть от 17 авг. 1806 по 30 июня 1807 г. в императорском Харьковском университете. Харьков: Тип. ун-та, 1806. 15 с.
174. Обзорение публичных чтений в Императорском Харьковском университете от 17 авг. 1808 по 30 июня 1809 г. Харьков: Тип. ун-та, 1808. 17 с.
175. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1809 по 30 июня 1810 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1809. 16 с.
176. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1810 по 30 июня 1811 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1810. 16 с.
177. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1811 по 30 июня 1812 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1812. 16 с.
178. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1812 по 30 июня 1813 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1812. 17 с.
179. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1813 по 30 июня 1814 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1813. 16 с.



180. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1814 по 30 июня 1815 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1814. 19 с.
181. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1815 по 30 июня 1816 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1815. 19 с.
182. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1816 по 30 июня 1817 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1817. 19 с.
183. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1817 по 30 июня 1818 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1817. 19 с.
184. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1818 по 30 июня 1819 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1818. 17 с.
185. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1819 по 30 июня 1820 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1819. 19 с.
186. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1820 по 30 июня 1821 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1820. 17 с.
187. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1821 по 30 июня 1822 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1821. 17 с.
188. Обзорение публичных чтений, кои в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1823 по 30 июня 1824 г. имеют быть преподаваемы. Харьков: Тип. ун-та, 1823. 13 с.
189. Общества естествоиспытателей при университетах дореволюционной России: К 125-летию начала деятельности / Отв. ред. Е. В. Соболева. Ленинград: изд-во ИТЛ, 1990. 34 с.

190. Общий устав императорских российских университетов. *Журнал Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1863. № 7. С. XL.
191. Объявление преподавания наук в императорском Харьковском университете по определению Совета, имеющего происходить от 17 авг. 1829 по 30 июня 1830 г. Харьков: Тип. ун-та, 1829. 24 с.
192. Объявление публичного преподавания наук в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1827 по 30 июня 1828 г., от ректора и Совета университета. Харьков: Тип. ун-та, 1827. 21 с.
193. Объявление публичного преподавания наук в императорском Харьковском университете от 17 авг. 1828 по 30 июня 1829 г., от ректора и Совета университета. Харьков: Тип. ун-та, 1828. 21 с.
194. Объявление публичного преподавания наук в императорском Харьковском университете по определению Совета, имеющего происходить от 17 авг. 1830 по 30 июня 1831 г. Харьков: Тип. ун-та, 1830. 24 с.
195. Объявление публичного преподавания наук в императорском Харьковском университете по определению Совета, имеющего происходить от 17 авг. 1832 по 30 июня 1833 г. Харьков: Тип. ун-та, 1832. 14 с.
196. Оверчук О. Л. Фольклористичний дискурс наукової діяльності Південно-Західного відділу Російського географічного товариства. Київ: Київський університет, 2018. 319 с.
197. Огієнко І. І. Українська церква. Нариси з історії Української православної церкви. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 286 с.
198. Олефир О. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів: близько 3 000 слів / ред. В. Б. Шапарь. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
199. Осиповський Тимофій Федорович. *Ректори Харківського університету (1805-2014)*: біобібліогр. словник / уклад.

- В. Д. Прокопова, Р. А. Ставинська, М. Г. Швалб, Б. П. Зайцев, С. М. Куделко, С. І. Посохов, С. Б. Глибицька, Ю. Ю. Полякова; ред. кол.: В. С. Бакіров (голов. ред.); наук. ред. С. М. Куделко; ред. Н. М. Березюк, А. О. Давидова, О. С. Журавльова; бібліогр. ред. С. Б. Глибицька, Ю. Ю. Полякова. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. С. 16–22.
200. Осиповський Тимофій Федорович. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Абрис, 2002. С. 457.
201. Основные понятия психодиагностики и экспериментальной психологии: словарь / сост. В. Н. Юренков. Минск: изд-во БГПУ, 2006. 34 с.
202. Отчет по Харьковской Сельскохозяйственной областной селекционной Станции за 1908 и 1909 гг. Харьков: Тип. М. Сергеева и К. Гальченка, 1910. 106 с.
203. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін) : монографія / голов. ред. К. А. Романова; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Освіта України, 2008 274 с.
204. Паскаль Б. Думки / пер. з франц. Київ: Дух і літера, 2009. 704 с.
205. Паскаль Б. Думки про релігію [Текст] / Паскаль. Львів: Місіонер, 1995. 170 с.
206. Пилипчук О. Я. Нікольський Олександр Михайлович (1858–1942). *Видатні постаті України: біографічний довідник*. Київ, 2004. С. 577–580.
207. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1985. 752 с.
208. Плохій С. Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності. Київ: Клуб сімейного дозвілля», 2023. 512 с.
209. Попова Т. М., Бачинська О. А. Історико-філологічне товариство

- при Імператорському Новоросійському університеті. *Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, 2005. Т. 3: Е-Й. 672 с.*
210. Правила життя Григорія Сковороди. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27/> (дата перегляду: 07.04.2021)
211. Проблеми теорії ментальності. Київ: Наукова думка, 2006. 406 с.
212. Проект устава общества правоведения и государственных знаний, состоящего при Имп. Новороссийском университете. Одесса: Эконом. тип. 1898. 8 с.
213. Протоколы заседаний Совета Императорского университета св. Владимира за первую половину 1902/1903 г. *Известия университета св. Владимира*. Киев: [б.и.], 1903. № 2. С. 1–31.
214. Професори Одеського (Новоросійського) університету: бібліограф. словник / [В. А. Сминтина (відп. ред.)]; Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса: Астропринт, 2005. Т. 2. 512 с.
215. Путята Г., Лаптев Б., Розенфельд Б., Фрадлін Б. Александр Петрович Котельников: 1865–1944. Москва: Наука, 1968. 122 с.
216. Пушков А. С. Вчення про громадянське суспільство в філософії права Гегеля: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.05 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2007. 17 с.
217. Пшеборский А. П. Математическое общество при Харьковском университете. Харьков: изд-во ХУ, 1911. 26 с.
218. Рахманинов И. И. Несколько слов о введении в физико-математические факультеты преподавания прикладных наук. *Журнал Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: [б.и.], 1863. Ч. 118. С. 350–381.
219. Рахманинов И. И. Речь о самостоятельности в приложении наук практических к жизни. *Известия ун-та св. Владимира*. Киев: [б.и.],

1864. № 6. С. 1–31.
220. Рижко В. А. Концепція. *Енциклопедія сучасної України: у 30 т. / ред. кол.: І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=3256](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256) (дата звернення 03.06.2021)*
221. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802–1902. Санкт-Петербург: [б.и.], 1902. 786 с.
222. Розвиток науки в Київському університеті за 100 років. Київ: Вид-во КДУ, 1935. 202 с.
223. Руда С. П. Популяризація наукових знань як одна з основних функцій товариств природознавців. *Популяризація науки в Україні: історія і сучасність; Спілка журналістів України та ін. Київ: Хрещатик, 1992. С. 34–42.*
224. Руда С. П. Товариства природознавців при Харківському університеті (XIX – поч. XX ст.) / С. П. Руда. *Праці Наукового Товариства імені Шевченка. Т. IV. Студії з поля історії української науки і техніки. Львів, 2000. С. 85–97.*
225. Рудакевич О. М. Концепція культурницького націоналізму в українській історико-філософській думці: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.05 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2005. 198 с.
226. Рундель О. Наукове мислення : аргументовані способи не приймати все на віру. Київ: Віхола, 2023. 176 с.
227. Савченко Н. М. Історія України: соціально-політичний аспект. Харків: Видавництво НФаУ: Золоті сторінки, 2003. 380 с.
228. Сборник сведений о средних учебных заведениях Виленского учебного округа. Вильна: Типография Ф. М. Ромма, 1873. 376 с.
229. Сведение динамической задачи о кинематической цепи к задачам о рычаге. *Математический сборник. Москва: [б.и.], 1911. Вып. 1.*

- С. 71–120.
230. Світогляд. *Літературознавча енциклопедія*: у 2 т. / авт.- уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2: М-Я. С. 373.
231. Сергеенкова В. В., Ершова О. И., Гулюк М. А., Шараева Е. И. Виленский учебный округ: политика российского правительства в области образования (вторая половина XIX – начало XX в.). *Российские и славянские исследования*: научный сборник. Минск: БГУ, 2008. Вип. 3. С. 57–75.
232. Синявська О. Історія освіти і науки в Україні. Частина I. Традиції освіти та накопичення наукових знань у домодерний період. Одеса: Вид-во Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, 2022. 160 с.
233. Синявський А. С. Вибрані праці. Київ: Наукова думка, 1993. 256 с.
234. Сірополко С. Історія освіти в Україні / підготував Ю. Вільчинський. Львів: Афіша, 2001. 664 с.
235. Сластенов А. И. Астрономия в Харьковском университете за 150 лет (1805–1955): ист. Очерк. Харьков: Изд-во ун-та, 1955. 184 с.
236. Словник психологічний / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 337 с.
237. Смирнов В. И. Памяти Владимира Андреевича Стеклова. *Труды Математического института им. В. А. Стеклова*. Москва: МАИК, 1964. Т. 73. 270 с.
238. Смынтин В. А. Новороссийский университет в воспоминаниях современников: (к 135-летию Одесского университета). Одесса: АстроПринт, 1999. 296 с.
239. Совніков М. А. Соціокультурна проєкція ментальності. Івано-Франківськ: Лілея., 1992. 317 с.
240. Современные исследования по истории и методологии науки.

Москва: изд-во МГУ, 1987. 371 с.

241. Социально-психологические проблемы науки. Учёный и научный коллектив / Под. ред. Ярошевского М. Г. Москва: Наука, 1973. 250 с.
242. Специфічні риси становлення релігійно-філософської думки Київської Русі / авт. Г. Г. Олефіренко. Київ: [б.в.], 1995. 174 с.
243. Спіноза Б. Вибрані твори. Харків: КСД, 2021. 507 с.
244. Спіноза Б. Етика. Київ: Андронум, 2020. 210 с.
245. Спіноза Б. Теологічно-політичний трактат / пер. В. Литвинов; вступ. слово, примітки, словник імен, назв, термінів В. Литвинов. Київ: Видавництво Соломії Павличко "Основи", 2003. 237 с.
246. Срезневский И. И. О научных упражнениях студентов: (Письмо по поводу записки проф. Дройзена). *Журнал Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: [б.и.], 1869. Ч. 146 (№ 12). С. 246–265.
247. Стеклов В. А. Александр Михайлович Ляпунов, 1857–1919. Изв. *Рос. акад. наук*. Москва: [б.и.], 1919. № 8/11. С. 367–388.
248. Стельмах С. Інтернаціональна наука і національна культура: Європейські університети й академічне співтовариство в оцінках вчених Київського університету (друга половина XIX – початок XX ст.). *Київська старовина*. Київ: [б.в.], 2003. № 1. С. 65–73.
249. Степаненко І. В. Духовність: філософські конструкти і соціокультурні репрезентації: автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 47 с.
250. Степанский А. Д. Общественные организации России на рубеже XIX – XX в.в. Москва: МГИАИ, 1980. 95 с.
251. Струве Л. О. Общая астрономия. Харьков: Типолитография С. Иванченко, 1909. 485 с.
252. Сухомлинська О. Понятійно-термінологічна система педагогічної науки як предмет наукових досліджень. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань: вид-во УДПУ, 2022. №1 (8). С. 5–17.

253. Ткаченко І. Історико–літературні студії академіка Д. І. Багалія. *Наукові записки Науково–дослідної кафедри історії української культури*. Харків: ДВ Україна 1927. Ч.6. С. 281.
254. Транковский Д. А. Академик Сергей Гаврилович Навашин. Москва: Изд-во МОИП, 1947. 36 с.
255. Трачук Р. Г. Особистісні аспекти феномену релігії: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.06 / АН України, Ін-т філос. Київ, 1994. 23 с.
256. Тугаринов А. П. П. Сушкин в русской орнитологии. *Ежегодник Зоологического музея*. Ленинград: изд-во АН СССР, 1929. Т.29. С. 2–28.
257. Турій О. Українська "Весна народів". *Головна Руська Рада (1848–1851): протоколи засідань і книга кореспонденції* / упор. У. Кришталович та І. Сварник. Львів: [б.в.], 2002. 270 с.
258. Устав Математического общества при имп. Харьковском университете. Харьков: Тип. ун-та, 1887. 4 с.
259. Устав Математического общества при имп. Харьковском университете: (Утверждено Министром народного просвещения 28 апр. 1879 г.). *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. Харьков: Тип. ун-та, 1887. № 11. 32 с.
260. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805 – 1905) / под ред. И. П. Осипова и Д. И. Багалая. Харьков: Изд. ун-та. 1908. 357 с.
261. Фишер К. Декарт, его жизнь, сочинения и учение / пер. с нем. под ред. Н. Н. Полилова. Санкт-Петербург: Д. Е. Жуковского, 1906. 460 с.
262. Фишер Куно. Лейбниц, его жизнь, сочинения и учение / пер. с нем. Н. Полилова. Санкт-Петербург: Изд-во Д.Е. Жуковського, 1905. 734 с.
263. Філософський енциклопедичний словник / за ред. Шинкарук В. І. та ін. Київ: «Абрис», 2002. 742 с.
264. Фінн В. В. Досягнення й роль Київського Державного Університету в розвитку ембріології, генетичної цитології й



- філогенетичної систематики рослин в СРСР та за його межами. *Розвиток науки в Київському університеті за 100 років*. Київ: вид-во Київського державного університету, 1935. С. 105–119.
265. Фінн В. В. Сергій Гаврилович Навашин. *Вісник Київського ботанічного саду*. Київ, 1931. Вип. 12–13. С. 5–21.
266. Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії. Проблема людини: *навчальний посібник*. Київ: Наукова думка, 2000. 271 с.
267. Хамітов Н., Крилова С. Філософський словник: людина і світ. Київ: КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. 261 с.
268. Харківський університет і українська культура. До 210-річчя від часу заснування Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: монографія / за ред. Ю. М. Безхутрого; передм. В. С. Бакірова. Харків: вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. 296 с.
269. Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців: у 2 тт. Т.1 / Укл.: Б. П. Зайцев, В. Ю Іващенко, В. І. Кадеєв, Б. К. Мигаль, С. І. Посохов; вступна стаття В. І. Іващенко; наук.ред.: С. І. Посохов. Харків: «Видавництво Сага», 2008. Т. 1. 540 с.
270. Харьковский государственный университет 1805 – 1980: Исторический очерк. Харьков: [б.и.], 1980. 160 с.
271. Хлібова Л. В. Промисловий переворот та особливості становлення індустріального суспільства в Україні. URL: [http://www.rusnauka.com/13.DNI\\_2007/Istoria/21080.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Istoria/21080.doc.htm) (дата перегляду: 11.05.2021)
272. Холодний М. Г. Кілька спогадів за С. Г. Навашина. *Вісник Київського ботанічного саду*. К., 1931. Вип. 12–13. С. 23–26.
273. Холодный Н. Г. Избранные труды. Киев: Научная мысль, 1982. 444 с.
274. Холодный Н. Г. Чему учил С. Г. Навашин как естествоиспытатель. *Бюллетень Главного ботанического сада*. Киев:

- [б.и.], 1973. Вып. 89. С. 5–10.
275. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 96 с.
276. Хьелл Л., Зіглер Д. Теорія особистості. Київ: Вища школа. 1993. 607 с.
277. Цюрупа М. В. Осмислення феномена туризму в європейській історико– філософській традиції. *Філософія туризму: навч. посібник / редкол.: В. С. Пазенок (голова), В. К. Федорченко (упоряд.)*. Київ: Кондор, 2004. С. 17–35.
278. Черняк В. С. А. Койре – філософ и историк науки (послесловие). *Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий*. Москва [б.и.], 1985. С. 277.
279. Чумак М. Педагогічний космополітизм у розрізі соціокультурних трансформацій : [монографія]. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 428 с.
280. Шелер М. Положення людини в космосі. *Читанка з філософії: У 6 книгах*. Київ: Довіра, 1993. Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття. С. 146–152.
281. Шишко В. В. Культурологічні проблеми правотворчості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: 12.00.12. Київ, 2004. 17 с.
282. Шліхта І. В. Осиповський Тимофій Федорович. *Велика українська енциклопедія: [у 30 т.] / проф. А. М. Киридон (відп. ред.) та ін.* Київ: ДНУ «Енциклопедичне видавництво», 2016. 871 с.
283. Щедрова Г. П. Громадянське суспільство і демократична правова держава: проблеми взаємовпливу. Київ: [б.в.], 1994. 51 с.
284. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов: [пер. с англ.]. Київ: Порт-Рояль, 1997. 384 с.
285. Ягодзінський С. М. Постановка проблеми дискурсивності в новоєвропейській науці. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць*.

- Київ: вид-во НАУ, 2008. № 2 (8). С. 79–83.
286. Яновская С. А. О роли математической строгости в творческом развитии математики и специально о «Геометрии» Декарта. *Историко-математические исследования*. Москва: [б.и.], 1966. №17, С. 151–184.
287. A History of the University in Europe. In 4 vol. / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 – 1945); Editor W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. XXVI. 746 p.
288. Bacon, Francis. *Novum Organum*. Londini: Excudebat Ioannes Billius, 1620.
289. Barna G. *American Worldview Inventory 2021-22: The Annual Report on the State of Worldview in the United States*. Arizona: Arizona Christian University Press, 2022. 126 p.
290. Berzelius J., Jac A. *Berzelius un Gustav Magnus Briefwechsel in den Jahren 1828–1847*. F.: Vieweg & Sohn, 1900. 187 p.
291. Blasius J. H. *Reise in Europaishcen Russland in den Jahren 1840 und 1841*. Braunschweig: Westermann, 1844. 408 s.
292. Bronishevska, O., Chumak, M., Lesina, T., Udovychenko, I., Kichuk, Y., & Mykhailichenko, M. Discursive learning of students in terms of polytasking: retrospective analysis. *Revista EntreLinguas*, 2021, 7(esp.4). Pp. 1–15, URL: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.4.15666> (дата перегляду: 07.11.2023)
293. Carrier M., Nordmann A. *Science in the Context of Application: Methodological Change, Conceptual Transformation, Cultural Reorientation*. *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Boston: BSPS, 2010. Pp. 1–7.
294. Daan-Dalmedico, Amy, et Peiffer, Jeanne. *Une histoire des mathématiques: Routes et dédales*. Paris: Seuil, 1986.
295. Dilthey W. *Das Erlebnis Und Die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. B.: Forgotten Books, 2018. 184 p.

296. Dilthey, Wilhelm. "Typen der Weltanschauung und ihre Auffindung in den metaphysischen Systemen." *Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*. Leipzig: Teubner, 1914. 213–255.
297. Einstein A. A reply to the soviet scientists. *Bulletin of the atomic scientist*. Zurich, 1948. Vol. 4. № 2. Pp. 35–37.
298. Einum E. Discursive lecturing: An agile and student-centred teaching approach with response technology. *J.: Educ Change*, № 20, 2019. Pp. 249–281.
299. Everts S. *The Joy of Sweat: The Strange Science of Perspiration*. B.: W.W.Norton & Company, 2021. 304 p.
300. Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1960.
301. Gomperz H. *Das Problem Der Willensfreiheit*. GmbH: Salzwasser-Verlag., 2013. 178 p.
302. Hegenhahn, B. R. and Olson, M. H. *Theories of Learning*. 3rd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
303. Heidegger, Martin. "Zeit und Sein." *Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie*. Band II (1950).
304. Heidegger, Martin. *Die Grundprobleme der Phänomenologie*. Gesamtausgabe. Band 24. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1975.
305. Hoffecker A. *Revolutions in Worldview Understanding the Flow of Western Thought*. A.: PPB, 2007. 448 p.
306. Holmes F. *Worldview: Concept history*. C.: POD, 2002. 406 p.
307. Hugh Gauch G. *Science & Education*. B., 2009. №18 (6–7). Pp. 667–695.
308. Janowski L. *Uniwersytet Charkowski w poztkach swego istnienia (1805– 1820)*. Krakow: Nakladem Akad. umiejetnosci, 1911. 159 s.
309. Jung, C. G. "On the Psychology of the Unconscious." *Two Essays on Analytical Psychology*. *Collected Works of C.G. Jung*, Volume 7. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1966.

310. Kant, Immanuel. *Kritik der Urteilskraft*. Berlin und Libau: Lagarde und Friederich, 1790.
311. Katic R. K. *The Phenomenon*. Create Space Independent Publishing Platform. E., 2017. 472 p.
312. Kibble Tom W. B., Berkshire Frank H. *Classical Mechanics*. London: Imperial College Press, 2004. 500 p.
313. Kindersley D. *Scientists Who Changed History*. B.: DK, 2019. 320 p.
314. Kolbert E. *Under a White Sky: The Nature of the Future*. P.: Crown, 2021. 256 p.
315. Lehmkuhl D. Why Einstein did not believe that general relativity geometrizes gravity. *Studies in History and Philosophy of Science*. V. 46, Part B, 2014. P. 135–151.
316. Leibniz, Gottfried Wilhelm. *Opuscules et fragments inédits de Leibniz: Extraits des manuscrits de la Bibliothèque royale de Hanovre*. Paris: Félix Alcan, 1903.
317. Lutz D. Schmadel, International Astronomical Union. *Dictionary of Minor Planet Names*. Berlin – Heidelberg – New-York: Springer-Verlag, 2003. 992 p.
318. Reber A. S. *The Pinguin Dictionary of Psychology*. S., 2002. 1017 p.
319. Rommel D. *Erinnerungen aus meinem Leben und aus meiner Zeit. Geheime Geschichten und Rathselhafte Menschen: Sammlung verborgener oder vergessener Merwidigkeitenn / Hrg. von Fr. Blam*. Leipzig, 1854. S. 421–600.
320. Ross S. *The Book of Formation*. L.: Melville House, 2017. 256 p.
321. Roth D. *From Worldvision to Worldview: A Review of Personality and Worldview*. E.: Crossway, 2023. 208 p.

**Архівні матеріали, рукописи та стародруки**

**Центральний державний історичний архів України, м. Київ Ф. 275.  
Київське охоронне відділення. 1903-1914 рр.**

Оп. 1

322. Спр. 2613. Список членов правления Киевского студенческого кружка «Исследователей природы», председателем которого в 1912 г. был профессор И. В. Егоров, 1912 г., 85 арк.

**Ф. 442. Канцелярия Киевского, Подольского, Волынского генерал-губернатора. 1832–1914 рр.**

оп. 836

323. Спр. 647. Статут Українського наукового товариства в м. Києві від 29.04. 1907 р., арк. 12-15.

**Ф. 707. Управління Київського навчального округу. 1832-1919 рр.**

Оп. 19.

324. Спр. 106. Про дозвіл мати вільнонайманих спостерігачів в астрономічній обсерваторії Університету св. Володимира, 1853 р., арк.1-1А.

Оп. 66

325. Спр. 7. Дело о научных заграничных командировках профессоров Киевского университета, 1900 г., 56 арк.

Оп. 82

326. Спр. 4. О командировании за границу профессоров Киевского университета с научной целью, 1914 г., 82 арк.

Оп. 151.

327. Спр. 46. За клопотанням професора Фогеля про користування астрономічною обсерваторією на практичних заняттях зі студентами, 1900 р., 8 арк.

Оп. 162

328. Спр. 6720. Циркуляр директорам гимназий, прогимназий и реальных училищ об установлении времени посещения университетского ботанического сада воспитанниками средних учебных заведений и установлении строгого за ними надзора, так как они наносят вред саду, уничтожая ценные растения, вытаптывая траву, 11 арк

**Ф. 1680. Канцелярія Харківського інспектора по справам друку.**

Оп. 1.

329. Спр.25. Сообщение общества испытателей природы при Харьковском университете от 5 августа 1898 г. о количестве трудов, выпущенных обществом. 2 арк.

**Ф. 2017 Харківське історико–філологічне товариство (1854–1920 рр.)**

оп. 1.

330. Спр. 228. Протокол засідань історико–філологічного товариства. 1911 – 1911 рр., 2 арк.

**Ф 2019: Поширення знань**

Оп.11

331. Спр 352. Дело распространения сельскохозяйственных знаний в различных странах и возможные у нас виды этого рода агрономической работы, 1909 г., 11 арк.

**Державний архів м. Києва**

**Ф. 16. Університет Св. Володимира. 1834-1920 рр.**

Оп. 333

332. Спр. 105. О командировках членов Киевского общества естествоиспытателей, 1894 г., 2 арк.

Оп. 343.

333. Спр. 92. Зі списками при Університеті студенських товариств і гуртків. 1887 р., 5 арк.

Оп. 439

334. Спр. 147. Об открытии университетского музея и ботанического сада для посещения публикой, 1904 г., 32 арк.

Оп. 449

335. Спр. 129. О нуждах Университета и его учебно- вспомогательных учреждений, 1914 г., 13 арк.

336. Спр. 131. С ходатайством профессора Баранецкого о постройке теплицы при ботанической лаборатории, 1901 г., 6 арк

**Ф. 154 Київське відділення товариства класичної філології та педагогіки.**

оп. 1.

337. Спр. 33. Журнали засідань товариства за період з 1885–1890 рр., 7 арк.

**Ф. 307 Економічне товариство студентів Київського університету**

Оп. 1.

338. Спр. 92. Протоколи засідань Товариства. 1910 р., 5 арк.

**Центральний державний архів ищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)**

**Ф. 166. Народний комісаріат освіти УСРР.**

Оп. 2.

339. Спр. 454. (Матеріали про організацію та роботу наукових природознавчих товариств і науково-дослідних установ України (положення, протоколи, статуту, звіти, доповіді, доповідні та наукові записки, плани, наукові праці, кошториси, штати) (31 січня 1921 р. – 28 січня 1925 р., 800 арк.). Арк. 33–35.

**Інститут рукопису Національної бібліотеки імені Володимира Вернадського**

**Ф. II Історичні матеріали**

340. Спр. 6772. Документи про заснування Південно-Західного Відділу Географічного товариства у Києві: 1) копія «Положення про



південно-західний відділ Російського географічного товариства»; 2) друкований примірник «Положень»; 3) список Міністерства Внутрішніх справ в Київському Генерал губернаторстві (Дондукову-Корсакову); 4) текст телеграми голови Географічного товариства Семенова до Дондукова-Корсакова, 12 арк.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44  
 E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

21 квітня 2023р. № 34-Н  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Бронішевської Оксани Василівни**  
**«Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України**  
**XIX – 20-х років XX століття»,**  
**поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії**  
**зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки**

Довідка видана здобувачці наукового ступеня доктора філософії Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Бронішевській Оксані Василівні в тому, що матеріали її дисертаційного дослідження впроваджені у навчально-виховний процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Його основні теоретичні положення і висновки впроваджені у процес викладання фахових дисциплін та інших гуманітарних галузей знань шляхом наповнення їх змісту елементами світоглядного характеру.

Окреслені у дисертаційному дослідженні результати є актуальними та своєчасними на етапі сучасного розвитку української держави в умовах перехресного військового впливу сусідньої країни-агресора. Відновлення в історичній пам'яті українського народу забутих сторінок історії (зокрема, з допомогою залучення архівних матеріалів та стародруків) дозволяє повнопланово відтворити напрацьовану у попередні історичні епохи соціокультурну практику підготовки підростаючого покоління, яка усупереч обмежуючим проімперським векторам впливу успішно реалізовувала стратегію імплементації прогресивних освітньо-наукових проєктів в академічні реалії того часу.

Експертами виступили провідні викладачі кафедри педагогіки та спеціальної освіти, якими була підтверджена потенційна ефективність розробленої теоретичної моделі формування наукового світогляду студентів під впливом дискурсивного навчання в умовах полізадачності. Звернення до вивчення проблеми формування наукового світогляду є актуальним, адже зумовлено цілим комплексом кризових ситуацій, що виникли і виникають у різних країнах світу. Результати дослідження були творчо використані викладачами при підготовці фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та апробовані через змістовий компонент навчальної дисципліни «Педагогіка».

За результатами експертизи підтверджено, що теоретичні і практичні результати дослідження О. В. Бронішевської можуть позитивно впливати на результати професійної підготовки майбутніх бакалаврів середньої освіти, що зафіксовано у протоколі кафедри педагогіки та спеціальної освіти ЦДУ ім. В. Винниченка № 16 від 06 квітня 2023 р.

Проректор з наукової роботи



Лілія КЛОЧЕК

УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**  
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
 MINISTRY OF EDUCATION AND  
 SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK  
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "02" 05 2023 р. № 400/33-03 На № \_\_\_\_\_ від "\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження  
 Бронішевської Оксани Василівни

### «Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України XIX – 20-х років XX століття»

(спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки)

Результати дисертаційного дослідження здобувачки наукового ступеня впроваджувалися в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Тематика дисертаційного дослідження фокусувалася на предметному аналізі феномена формування наукового світогляду студентів наддніпрянських університетів в умовах перехресного впливу внутрішніх та зовнішніх чинників наявних історичних реалій XIX – 20-х років XX століття.

Відрефлексування джерелознавчого, архівного та рукописного фактажу уможливило виявлення впливу світоглядного вектору на поступальний розвиток науки в академічних умовах, що наслідково віддзеркалювало результативність педагогічних взаємодій на місцях.

Академічний досвід формування наукового світогляду у вітчизняних університетських реаліях досліджуваного історичного періоду засвідчив значущість впливу на визначене щонайменше трьох векторів – соціокультурного, етнічного та міжцивілізаційного. Остання фактажність позначилася на взаємсплетінні національного елементу із кращими міжнародними здобутками, що пересікало кордони імперських заборон та обмежень. Вітчизняна та іноземна професура, яка того часу працювала у стінах Наддніпрянських університетів, надзвичайно продуктивно імплементувала в академічні реалії того часу кращі галузеві здобутки з метою приведення у відповідність існуючого до наявних міжнародних стандартів.

Вихідні положення дисертаційного дослідження залучено до процесу викладання в університеті педагогічних дисциплін. Результати впровадження були розглянуті на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти (протокол № 11 від 27.04.2023 р.) і схвалені для використання в освітньому процесі.

Проректор з наукової роботи  
та міжнародного співробітництва

Завідувач кафедри педагогіки  
та менеджменту освіти



Ірина ЗАДОРЖНА

Галина МЕШКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
Телефон 234-11-08

№ 198  
" 25 " квітня 2023р.

**ДОВІДКА**

*про впровадження результатів дослідження*

*Бронішевської Оксани Василівни*

**«Формування наукового світогляду студентів в університетах  
Надніпрянської України XIX – 20-х років XX століття»**

*(спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки)*

Основні результати дисертаційного дослідження Бронішевської Оксани Василівни були імплементовані у навчально-виховний процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Ґрунтовний досвід понад столітнього впливу європейської високоосвіченої еліти на процес формування наукового світогляду не одного покоління українського студентства приніс цінні плоди на шляху подальшого здобуття нашою державою незалежності та утвердження гуманістично-демократичних позицій соціокультурного розвитку у цілому.

Позитивно оцінюємо науковий доробок Бронішевської О. В. тому, що він націлений на популяризацію праукраїнського науково-освітнього досвіду, позначеного впливом європейських високоосвічених кіл та протиставлений проімперським утискам тогочасної російської влади. Відтворення в історичній пам'яті сучасного українства забутих сторінок історії дає поштовх сучасному поколінню українства до цілісного усвідомлення значущості багатостраждальної історії українського народу, який систематично зазнавав маятникового впливу агресії зі сторони східної держави-сусіда.

Вважаємо за доцільне практичне використання результатів дисертаційного дослідження Бронішевської О. В. і в інших закладах вищої освіти, зважаючи на їх цінну архівно-джерелознавчу центрованість. Переконані, що вихідні положення дослідження можуть послугувати науковим джерелом для небайдужого кола науковців та освітян, які зацікавленні у вивченні сторінок українського академічно-історичного поступу. Відрефлексування та узагальнення багатого досвіду і творчої спадщини представників надніпрянських університетів досліджуваного історичного періоду слугує міцним базисом для висвітлення затінених сторінок української історії, актуалізує сучасний розвиток освіти на крос-культурних засадах.

Проректор з наукової роботи

Декан факультету



*(Handwritten signatures)*

Григорій ТОРБІН

Тарас ОЛЕФІРЕНКО