

The developed methodology provides professional identification of the student, formation of a high level of professional pedagogical self-awareness, educational and cognitive and professional motivation, the desire of future teachers of elementary school for professional self-realization.

Ключевые слова: *educational and cognitive motivation, professional motivation, pedagogical activity, professional pedagogical training, primary school teacher, methodology, forming, students.*

УДК 378.01:372.878

Пань Сінюй

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-1732-0591

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/282-292

ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

У статті актуалізовано проблему педагогічної діагностики відповідно до таких феноменів, як підготовка та підготовленість. Указано на їх взаємозумовленість. Конкретизовано поняття підготовки бакалаврів до формування аудіальної культури школярів як процесу та підготовленості до цього як результату. Показано логіку розробки діагностичного інструментарію в педагогічних дослідженнях та представлено критерії й показники для оцінювання підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Пропонований критеріальний апарат відповідає компонентній структурі досліджуваного феномена. Представлено методи, завдання та шкала їх оцінювання відповідно до чотирьох рівнів підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів: високий, достатній, середній, низький. Подаються математичні результати констатувального експерименту.

Ключові слова: *аудіальна культура, підготовка, підготовленість, педагогічна діагностика, критерії та показники.*

Постановка проблеми. У нашому дослідженні актуалізовано проблему підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, у зв'язку з тим, що звукове середовище сучасного світу стає різноманітним за естетичним вектором: ускладнюється його художній контент, він стає більш суперечливим, неоднозначним за ціннісними показниками. Разом із тим, послаблюється зв'язок людини з природою, втрачається чуйність до «звукового ландшафту» внаслідок посилення звукового супроводу технологічного та урбанізованого боків буття. Формування аудіальної культури школярів розглядається як актуальне завдання Нової української школи, оскільки вона спрямована на широке та якісне охоплення школярами життєвих реалій, природи та людських стосунків у всіх його виявленнях, зокрема й у мистецтві.

Акустичний звуковий супровід життя сучасної людини потребує від неї різних компетентностей, зокрема й акустично-перцептивних, здоров'язберезувальних, художньо-естетичних. У цьому контексті ми розглядаємо підготовку бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, визначаючи її як процес поступового накопичення перцептивно-звукового досвіду на основі художньо-естетичного вибіркового ставлення до звукового середовища й оволодіння методико-технологічними ресурсами впливу на сприйняття та оцінювання конгломерату різноманітних звуко-акустичних джерел з боку школярів. Результатом такої підготовки безумовно стає підготовленість. Ступінь підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів і визначає стан такої підготовки: її якість, ефективність, оптимальність та педагогічну спрямованість.

З огляду на це постає питання діагностики підготовленості, яка в нашому дослідженні, що стосується бакалаврів музичного мистецтва, інтерпретується як сформована фахова якість, що характеризується художнім та естетичним ставленням до феномена звукової культури й володінням педагогічними засобами впливу на формування аудіальної культури школярів з адекватним сприйняттям, оцінюванням та відтворенням ними розмаїття звукового потоку.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті зазначеної проблеми важливим є висвітлити два питання: що є діагностикою і якими інструментами вона здійснюється в галузі педагогіки мистецтва. Стосовно першого питання, дослідники вказують на феномен педагогічної діагностики, яку свого часу застосував К. Інгенкамп (Ингенкамп, 1991). Він розумів педагогічну діагностику як процес, якій здійснює вчитель, застосовуючи різноманітний інструментарій, або без нього, однак орієнтуючись на розроблені критерії якості освіти. Під час цього процесу вчитель може спостерігати, спеціально опитувати учнів, проводити анкетування, обробляти дані спостережень і опитувань з метою визначення характеристик поведінки учнів, їх мотивів, прогнозувати поведінку в майбутньому (Ингенкамп, 1991, с. 8).

О. Реброва акцентує увагу на сутності педагогічної діагностики в системі визначення якості освіти. На думку вченої, вона полягає у «...вивченні результативності навчально-виховного процесу на основі змін, які сталися в особистості фахівця» (Реброва, 2015, с. 5). Отже, для цього нерідко педагогічна діагностика містить не лише педагогічний інструментарій, а й психологічний, оскільки зміни у фахових якостях особистості неможна здійснити лише суто педагогічними діагностичними методами. Недарма В. Кірсанов застосовує поняття «психолого-педагогічна діагностика» (Кірсанов, 2002). Учені Л. Білоусова, О. Колгатін, Л. Колгатіна розробляють систему педагогічної діагностики із застосуванням інформаційних технологій (Білоусова та ін., 2008).

Стосовно другого аспекту, оцінювання й діагностика в цілому здійснюється завдяки розробленому критеріальному апарату: критеріям та показникам оцінювання досліджуваного явища, феномену, якості. У музично-педагогічній галузі критерії та показники мають свою логіку, вони переважно розробляються відповідно до побудованої компонентної моделі. Існують і методичні розробки, посібники, рекомендації, що розкривають зазначену логіку (Г. Ніколаї, О. Реброва, О. Рудницька та ін.).

Проблема діагностики стану підготовки бакалаврів музичного мистецтва представлена в усіх дослідженнях, що присвячені професійній підготовці майбутніх учителів музики (Т. Дорошенко, Л. Сбітнева, Н. Овчаренко), окремих фахових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. Бодрова, Ван Тянь Ці, Ло Чао, Чен Дін та ін.).

Слід звернути увагу на діагностику двох феноменів: підготовка та підготовленість. Якщо підготовка є процесом формування певних якостей, то підготовленість є результатом. Отже, діагностика підготовки може торкатися питань її стану та його якості за відповідними критеріями. Так, наприклад, Цзяо Ін діагностує стан естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано (Цзяо Ін, 2015). Стосовно підготовленості, то діагностика має враховувати саме певні властивості, характеристики, або вміння, навички, компетенції, знання тощо, якими володіє майбутній фахівець, що пройшов відповідну підготовку.

Аналіз науково-методичних досліджень у галузі мистецької освіти засвідчує, що деякі якості зазвичай оцінюються за допомогою критеріїв та показників. Нерідко критерії в різних дослідженнях номіновані дещо споріднено. Це пояснюється тим, що сфери, у яких проявляються якості, зазвичай охоплюють когнітивні, мотиваційні, діяльнісні аспекти. Відмінності торкаються саме показників. Отже, у контексті зазначеного на етапі констатувального експерименту в нашому дослідженні стало доцільним визначити інструментарій для діагностики досліджуваного феномену – підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, оскільки в науковій літературі відповідного наукового інструментарію не висвітлено.

Мета статті – представити інструментарій та результати діагностики підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

Методи дослідження. Застосування аналізу наукових джерел, аналізу узагальнення педагогічного досвіду, зіставлення й порівняння, а також теоретичного моделювання дозволило уточнити сутність підготовки та підготовленості як педагогічних понять, зміст педагогічної діагностики, а також розробити критерії і показники оцінювання підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури

школярів, представити діагностичний інструментарій для оцінювання зазначеного педагогічного феномена.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи мету статті, ми виходили з того, що підготовленість як результат підготовки, є також і критерієм оцінювання стану підготовки. Якщо підготовка є ефективною, то й підготовленість є результативною.

Учені вказують на певну етапність діагностичної процедури, Так, наприклад, на першому етапі слід побудувати «ідеалізовану педагогічну модель», у якій виокремлено елементи знань та вмінь і рівні, що вказують на їх володіння (Білоусова та ін., 2008, с. 13). На другому етапі добирається система завдань, що показують рівні знань та вмінь, на третьому етапі розроблені завдання проходять апробацію, на четвертому етапі будуються тести та здійснюється тестування (Білоусова та ін., 2008, с. 14-15). Під час розробки завдань уже здійснюється припущення щодо можливих кількісних показників початкового, середнього, достатнього та вищого рівнів. Пропонована логіка педагогічної діагностики будується на застосуванні комп'ютерних технологій.

Представлена система не ґрунтується на критеріальному апараті дослідження. Між тим, у більшості педагогічних досліджень, що обов'язково включають констатувальний етап, а отже, педагогічну діагностику, здійснюється теоретичне обґрунтування критеріїв та показників. У нашому дослідженні констатувальний експеримент передбачав теоретичне моделювання критеріального апарату, що відповідав розробленим компонентам та елементам підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Досліджуваний феномен у нашій теоретичній моделі складався з таких компонентів: *досвідно-ідентифікаційний* (знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел; функціональність художньо-образної пам'яті); *асоціативно-образний* (рефлексія звукового сприйняття та уявлень, голографія і подімодальність асоціативних зв'язків); *аудіально-мотиваційний* (умотивованість на збагачення аудіальної компетенції як педагогічного ресурсу фахової підготовки; зацікавленість проблемами керування процесом сприймання звукового середовища з боку школярів та вибіркового до нього ставлення), *технологічно-продуктивний* (цілеспрямований вплив на розвиток творчого потенціалу учнів в їх сприйманні сучасного звукового середовища, застосування інноваційних технологій звуко-акустичного проектування у педагогічному процесі) (Реброва та Пань Сінюй, 2018, с. 71-72). Усі компоненти складають сутність підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів; разом із тим, два перших компоненти складають основу аудіальної культури школярів, на яку студенти орієнтуються під час педагогічної практики в школі.

Відповідно до зазначених компонентів було обрано критерії й показники їх оцінювання. Ми узагальнили напрями оцінювання зазначеного феномену по наступними векторами: когнітивний, рефлексивний, мотиваційний та діяльнісний. Ми вже вказували, що в наукових дослідженнях переважна кількість критеріїв торкається когнітивної, мотиваційної, діяльнісної сфер. У мистецько-педагогічних дослідженнях такі критерії нерідко доповнюються додатковим позначенням, що зв'язано з напрямом дослідження та його предметом. Наведемо окремі приклади. Так, у дослідженні Лі Ює для оцінювання художньо-сміслових уявлень пропонуються такі критерії: когнітивно-текстологічний критерій, що оцінював сформованість елементів музично-інформаційного компоненту художньо-сміслових уявлень у процесі навчання гри на фортепіано; досвідно-асоціативний критерій та виконавсько-творчий (Лі Ює, 2018, с. 11, 13). Вони оцінювали відповідні критерії, що охоплювали рефлексивну та діяльнісну сфери в їх проекції на художньо-сміслові уявлення. Інше, представлене для прикладу дослідження, присвячене звуко-тембральним уявленням, що певною мірою кореспондуються з аудіальною культурою як різновиду музичної. Звуко-тембральні уявлення досліджував Бай Бін (Бай Бін, 2014). Для їх оцінювання дослідник також взяв за основу когнітивну, мотиваційну та діяльнісну сфери, при цьому номінував критерії таким чином: когнітивно-інформаційний, операційний (для оцінювання компетенцій в галузі музичної тембральності); тембрально-перцептивний, мотиваційний (для оцінки як тембрального слуху, так і зацікавленості в проблематиці звукової тембральності); творчо-виконавський, функціональний (для оцінки практичного застосування художньо-тембральних властивостей фортепіано у виконавському процесі) (Бай Бін, 2014, с. 10-12).

Отже бачимо, що в педагогічній діагностиці в галузі мистецької освіти когнітивна, мотиваційна, діяльнісна та інші психологічні сфери, що є актуальними для творчості, підлягають дослідницьким діям, і відповідно до них обираються критерії й показники. Інколи їх уточнюють додатковим поняттям або процесом (когнітивно-пізнавальний, рефлексивно-образний, мотиваційно-ідентифікаційний тощо).

У нашому дослідженні ми залишили номінацію критеріїв відповідно до оцінюваної ним сфери, але уточнили, що саме оцінює той чи інший критерій. Показники, що входять до певного критерію, уможливають оцінювання елементів кожного з обраних компонентів підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

Отже, розкриємо визначені показники.

Перший критерій – *когнітивний* – оцінював пізнавальну, розумову сфери особистості студента-бакалавра в їх спрямованості на галузь музичної акустики, музично-аудіальних процесів, що стають основою накопичення перцептивного досвіду і складають художньо-образну

пам'ять. Така пам'ять є унікальною, вона ґрунтується на зв'язках предмету та його символу, звуку та його джерела, що формує чіткі уявлення про особливості звукового середовища. Феноменологія художньо-образної пам'яті докладно розкрита в дослідженні (Інь Юань, 2017). Як стверджує Інь Юань, *художньо-образна пам'ять* – це процеси запам'ятовування, збереження, відтворення й забування індивідом свого мистецького досвіду. Це складова художньо-пізнавальної діяльності особистості (Інь Юань, 2017, с. 20). Вона відіграє специфічну функцію – зв'язує естетичні та етичні цінності життя. У творчій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва ця художньо-образна пам'ять розглядається як така, що є основою пізнання різних видів мистецтва, вона стає атрибутом художньо-пізнавальної діяльності, спонукає до створення асоціативно-образних зв'язків та уявлень. Таким чином, перший критерій, який традиційно номінований як *когнітивний*, у дослідженні оцінює достатньо складні процеси, що відбивається на обраних показниках.

До когнітивного критерію було обрано такі показники:

- якість когнітивних процесів щодо звуко-акустичних явищ та їх походження; цей показник оцінював знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел, еволюції музичної акустики тощо;

- ступінь сформованості й застосування художньо-образних звукових еталонів; цей показник оцінював функціональність художньо-образної пам'яті.

Передбачалося в дослідженні, що ці показники можуть оцінювати як підготовленість студентів до формування аудіальної культури школярів, так і її прояв у школярів.

Наступний критерій номіновано як *рефлексивний*. Рефлексія – достатньо важливий психічний процес у мистецькій творчості та фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Г. Падалка вводить принцип рефлексивності до ключових методологічних принципів мистецької педагогіки (Падалка, 2008, с. 158). Мистецька рефлексія, яка і є фаховим психічним процесом художньої творчості, за визначенням вченої – усвідомлення власних психічних станів у процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу внутрішнього життя (Падалка, 2008, с. 158-159). У контексті нашого дослідження рефлексивний критерій оцінював процеси осмислення власного ставлення до акустичних властивостей музики, до звукового середовища, до власного його відтворення (під час виконання, мовлення, застосування технічних акустичних засобів тощо), а також рефлексію власних дій щодо педагогічного впливу на формування аудіальної культури школярів.

До рефлексивного критерію було включено такі показники:

- міра рефлексії звукового потоку, ставлення й оцінювання з естетичних позицій; цей показник оцінював рефлексію сприйняття різноманітної музики за її тембральними, динамічними якостями, за походженням та функціональністю;

- наявність звуко-образних асоціацій, їх осмислення і втілення у творчо-виконавський та педагогічний процес; цей показник оцінював рефлексію звукових асоціацій, що виникають, у їх різних проекціях: міжмодальних, часово-просторових тощо.

Мотиваційна сфера вважається найважливішою в педагогічному процесі. Відсутність мотивації до навчання, до фахового росту унеможлиблює якість освітнього процесу. Відповідно до підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів також має функціонувати мотивація: до набуття звуко-перцептивного досвіду, до музично-педагогічної компетентності, до якісного рівня власної аудіальної культури. Відповідно до цього, *мотиваційний критерій* містив у своєму ресурсі такі показники:

- інтенції щодо набуття аудіальної компетентності; цей показник оцінював умотивованість студентів на збагачення аудіальної компетенції як педагогічного ресурсу фахової підготовки;

- ступінь виявлення інтересу до проблем формування аудіальної культури школярів; цей показник оцінював зацікавленість проблемами керування сприйманням школярів звукового середовища та вибіркового до нього ставлення.

Діяльнісна сфера фахівця в галузі музично-педагогічної освіти обов'язково має ознаки творчості. Недарма художнє пізнання розглядається як єдність та взаємодія сприймання, оцінювання і творення в мистецтві (Падалка, 2008, с. 88). Для майбутніх учителів музичного мистецтва творча діяльність набуває самостійного рівня. Вона супроводжує весь освітній процес, але нерідко виступає у вигляді репродуктивної творчості, творення за аналогією, за зразком. Але врешті-решт, бакалавр музичного мистецтва під час наповнення різноманітних форм фахової діяльності творчим смислом має діяти абсолютно самостійно. Виходячи з того, діяльнісний критерій у нашому дослідженні переважно оцінював творчі аспекти дій, демонстрації вмінь та підготовленості. Отже, діяльнісний критерій мав такі показники:

- міри самостійності та ініціативності у збагаченні аудіальної культури в процесі виконавської та педагогічної діяльності; показник оцінював пошукову активність у галузі аудіальної культури та її творчого потенціалу;

- ступінь орієнтованості в інноваційно-проектувальних технологіях, спрямованість виконавства на аудіально-культурний контент: показник оцінював цілеспрямоване застосування студентами інноваційних технологій звуко-акустичного проектування в педагогічному процесі.

До кожного показника обиралися методи. У якості діагностичних засобів застосовувалися не тільки традиційне анкетування та педагогічне спостереження, а спеціально розроблені завдання: звукового зіставлення та порівняння; самооцінки тембрально-звукового аспекту виконавства; інструментально-звукове анкетування; оркестрове портретування тощо).

Методи застосовувалися як під час виконавського процесу, так і в процесі педагогічної практики. Оскільки художньо-дидактичним матеріалом було обрано оркестрову музику, багато методів здійснювалися саме на основі музики для симфонічного оркестру або для духових інструментів.

Окрім того, ми враховували, що ключовим феноменом, який досліджується, є аудіальна культура, отже поняття культури має значення для діагностування. Культура передбачає наявність широкої освіченості, міри виявлення, гармонійності прояву того, що викликає зацікавлення дослідників. Аудіальна культура, з нашого погляду, має включати також певний багаж слухових еталонів, що відповідають культурно-змістовому компоненту: які звукові явища, засоби звукової виразності існували в ту або іншу епоху, які функції мав виконувати музичний звук як такий, які символічні аспекти йому властиві. Усі ці питання наповнюють аудіальну культуру особистості смисловим підґрунтям, що допомагає досягнути звуковий образ.

Особлива увага приділялася тому, як студенти застосовують оркестрову музику під час педагогічної практики. Виявилось, що переважна більшість (більш 60 %) уникають таких творів, надаючи перевагу або фортепіанним, або вокальним творам. Майже не звертали студенти увагу школярів на звукове середовище: як лунає дзвоник, як добитися тиші під час уроку, для чого потрібно вслуховуватися в тишу, чи є шкідливими гучні звуки тощо.

Оцінювання аудіальної культури самих студентів здійснювалося шляхом перцептивно-звукового колоквиуму: якій грає інструмент, які асоціації виникають під час сприймання звуків окремих інструментів різних оркестрових груп тощо. Розмаїття аудіальної культури студентів нерідко виявлялося в їх тембрально-виконавських уміннях. У їх основі, за результатами дослідження Бай Біня, полягає звуко-тембральні уявлення (Бай Бінь, 2014). Якщо для студентів-піаністів тембральні вміння виявити достатньо важко, за причин неякісних інструментів у класі, слабко-розвинених тембральних уявлень, то студенти, які грають на духових інструментах, виявляли більш розвинені слухо-тембральні можливості.

Цікавими були дослідження асоціативно-образних зв'язків зі звучанням природи. Для цього застосовувалася також слухова анкета, де передбачалося встановити відповідність твору (К. Дебюссі, М. Равель, С. Рахманінов, інших композиторів) запису звучання природних явищ. Інший тип зіставлень: образ героя та звучання духового інструменту. Пропонувалися типові казкові герої (Баба Яга, Русалонька, Снігова Королева та ін.), відповідно і музині твори, що відповідали за образним змістом та засобами виразності пропонованим

героям (Ж. Колодуб «Снігова Королева», Г. Свиридов «Чаклун», П. Чайковський «Баба-Яга», М. Равель «Ундіна» та ін.).

Було помічено, що студенти зацікавлено ставляться до завдань, проте самі аналогічні завдання не застосовують під час практики у школі.

Важливим інструментарієм діагностики була 4-х бальна шкала вимірювання, яка була зорієнтована на можливу сформованість підготовленості бакалаврів до формування аудіальної культури школярів на високому, достатньому, середньому та низькому рівнях. При цьому умовно було надано номінацію кожному рівню: високий – «творчий», достатній – «компетентнісний», середній – «нерегульований», низький – «індиферентний». Результати, які було отримано завдяки математичним розрахункам, засвідчили такий розподіл досліджуваних із числа студентів 3 та 4 курсів (60 осіб): високий рівень – 5 осіб (8,3 %), достатній рівень – 13 осіб (21,7 %), середній рівень – 23 особи (38,3 %), низький рівень – 19 осіб (31,7 %).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, педагогічна діагностика підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, яка є результатом підготовки та сукупним показником її якості, здійснювалася на основі *когнітивного, рефлексивного, мотиваційного та діяльнісного* критеріїв. До кожного критерію було розроблено по два показники, що відповідають елементам основних компонентів досліджуваного феномену, а саме: досвідно-ідентифікаційний, асоціативно-образний, аудіально-мотиваційний, технологічно-продуктивний. Завдяки 4-бальній шкалі оцінювання та спеціально розробленим методам (анкетування та звукове анкетування, звуковий колоквиум, звукове зіставлення, звукове аудіювання тощо), визначено високий – «творчий» (8,3 %), достатній – «компетентнісний» (21,7 %), середній – «нерегульований» (38,3 %), низький – «індиферентний» (31,7 %) рівні підготовленості бакалаврів до формування аудіальної культури школярів. Відповідний кількісний розподіл засвідчив проблеми в традиційній методиці щодо підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Чинниками визначено: проблемність аудіальної культури самих студентів та слабка вмотивованість до формування такого сегменту музичної культури у школярів.

У подальшому мають бути висвітлені конкретні результати впровадження перевірки ефективності експериментальної методики підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Bai Bin. (2014). *Formation of sound-timbral representations of future music teachers in the process of piano learning* (PhD thesis abstract). Kyiv).
2. Білоусова, Л. І., Колгатін, О. Г., Колгатіна, Л. С. (2008). *Педагогічна діагностика з використанням інформаційних технологій*. 013-021. Режим доступу:

<http://ite.kspu.edu/ru/issue-1/p-13-21> (Bilousova, L. I., Kolhatin, O. N., Kolhatina, L. S. (2008). *Pedagogical diagnostics using information technologies*. 013-021. Retrieved from: <http://ite.kspu.edu/ru/issue-1/p-13-21>).

3. Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogy).

4. Инь Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського (Yin Yuan. (2017). *Formation of artistic-figurative memory in the process of piano learning*. Odesa: SNPU named after K. D. Ushynskiy).

5. Кірсанов В. В. (2002). *Психолого-педагогічна діагностика*. Київ: «Альтерпрес» (Kirsanov, V. V. (2002). *Psychological-pedagogical diagnostics*. Kyiv: AlterPress).

6. Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-семантичних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми (Lee Yue. (2018). *Methodology of formation of artistic-semantic representations of the future musical art teachers in the process of learning piano playing* (PhD thesis abstract). Sumy).

7. Падалка Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art: theory and methodology of teaching arts subjects*. Kyiv: Education of Ukraine).

8. Реброва О., Пань Сінюй. (2018). Сутність та структура підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 3-4, 68-73 (Rebrova, O., Pan Sinui. (2018). The essence and structure of the preparation of bachelors of musical art for the formation of students' audial culture. *Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*, 3-4, 68-73).

9. Реброва, О. Є. (2015). Педагогічна діагностика в контексті підвищення якості мистецької освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 17 (22), 3-7 (Rebrova, O. Ye. (2015). Pedagogical diagnostics in the context of improving the quality of artistic education. *Scientific Journal of the National ped. un-ty named after M. P. Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Artistic Education*, 17 (22), 3-7).

10. Цзяо Їн. (2015). Критерії оцінювання стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2 (5-6), 181-190 (Jiao Yen (2015). Criteria for assessing the state of aesthetic development of future music teachers in the process of learning piano playing. *Actual problems of artistic education and upbringing*, 1-2 (5-6), 181-190).

11. Чжан Яньфен. (2011). Діагностика рівня сформованості вокальної художественно-исполнительской підготовки студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 9-10, 81-88 (Zhang Yanfeng. (2011). Diagnostics of the level of formation of vocal artistic-performing training of students. *Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*, 9-10, 81-88).

РЕЗЮМЕ

Пань Сінюй. Діагностика підготовленості бакалавров музикального искусства к формированию аудіальної культури школярів.

В статтє актуалізована проблема педагогічної діагностики в соответствии с такими феноменами, как подготовка и подготовленность в становлении специалиста. Указано, что эти явления взаимосвязаны и процессы их

педагогической диагностики в некотором смысле совпадают. Конкретизировано понятие подготовки бакалавров к формированию аудиальной культуры школьников как процесса и подготовленности к нему как результата. Показана логика разработки диагностического инструментария в педагогических исследованиях и представлены критерии и показатели для оценки подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников. Предлагаемый критериальный аппарат соответствует компонентной структуре исследуемого феномена. Представлены методы, задачи и шкала их оценки в соответствии с уровнями подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников: высокий, достаточный, средний, низкий. Подаются математические результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: аудиальная культура, подготовка, подготовленность, педагогическая диагностика, критерии и показатели.

SUMMARY

Pan Xingyu. Diagnostics of the preparedness of bachelors of musical art to the formation of schoolchildren's audial culture.

The article actualizes the problem of pedagogical diagnostics in accordance with such phenomena as preparation and training in the development of a specialist. It is indicated that these phenomena are interrelated and the processes of their pedagogical diagnostics in a certain sense coincide. So, in the case of training, the process and its quality are investigated, and in the case of preparedness – the result, i.e. the qualities of specialists. The essence of the preparation of bachelors to the formation of the audial culture of schoolchildren as a process and preparedness for it, as a result, are specified. A component model of such preparedness is presented; it consists of test-identification, associative-figurative, auditory-motivational, and technology-productive components.

The logic of development of diagnostic tools in pedagogical research is shown and the criteria and indicators for assessing the readiness of bachelors of musical art for the formation of the audial culture of schoolchildren are presented. The proposed criteria apparatus corresponds to the component structure of the phenomenon under study. The diagnostics was carried out on the basis of cognitive, reflexive, motivational and activity criteria. For each criterion, two indicators were developed, which corresponded to the elements of the main components of the studied phenomenon.

The mathematical results of the ascertaining experiment are presented. Due to the 4-point grading scale and specially developed methods (questionnaires and sound questionnaires, a sound colloquium, sound comparisons, sound listening, etc.), the following levels and their quantitative characteristics are defined: high – “creative” (8,3 %), sufficient – “competence-based” (21,7 %), medium – “unordered” (38,3 %), low – “indifferent” (31,7 %) levels of preparedness of bachelors for the formation of pupils' audial culture.

The corresponding quantitative distribution revealed problems in the traditional method of preparing bachelors of musical art for the formation of the schoolchildren's audial culture. Such factors have been determined: the problematic nature of the pupils' audial culture and low motivation to form such a segment of musical culture among schoolchildren.

Key words: audial culture, training, preparedness, pedagogical diagnostics, criteria and indicators.