

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ  
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЫ-ФАРАБИ  
AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

«ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ҚОҒАМНЫҢ  
РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ЖАҢҒЫРУЫ ЖАҒДАЙЫНДА  
ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУШІЛІК ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ӘРЕКЕТІ  
ӘДІСНАМАСЫНЫҢ ДАМУЫ»  
атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция  
МАТЕРИАЛДАРЫ

13-14 қазан 2017 жыл

Materials of international scientific-methodical conference  
«DEVELOPMENT OF METHODOLOGY  
OF RESEARCH AND PRACTICAL ACTIVITY  
IN THE CONDITIONS OF SPIRITUAL  
AND MORAL REVIVAL OF THE KAZAKHSTANI SOCIETY»

13-14 October 2017

МАТЕРИАЛЫ  
международной научно-методической конференции  
«РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО  
ОБЩЕСТВА»

13-14 октября 2017 года

«Қазақстандық қоғамның рухани-адамгершілік жаңғыруы жағдайында ғылыми зерттеушілік және білім беру тәжірибесі әдіснамасының дамуы» атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары. 13-14 қазан 2017 жыл. – Алматы, Қазақ университеті, 2017. – 380 б.

ISBN 978-601-04-2889-8

Жинақта Қазақстан ғалымдарының педагогика әдіснамасын дамытуға қосқан үлесі, педагогикалық ғылымға, әдіснамасы және зерттеудің әдістері, ғылым мен білім берудегі парадигмалық тұтыр, тәрбиенің гуманитарлық әдіснамасы және білім беру ұйымдарындағы тәрбие жүйесі, жастарды рухани жаңғырту жағдайындағы педагогика зерттеушілік мәдениеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор Ш.Т. Таубаеваның еңбектеріне педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі туралы халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары ұсынылған.

Автордың редакциясымен шығарылды

В сборнике представлены материалы международной научно-методической конференции о актуальных проблемах развития методологии педагогики, педагогическом науковедении, методологии педагогики и методах педагогического исследования, парадигмальный подход в науке и образовании, осмысления и реализации гуманитарной методологии воспитания и воспитательной системы в организациях образования, о исследовательской культуре учителя в условиях духовного возрождения молодежи, об исследовательском обучении в контексте духовно-нравственного роста личности, о развитии методологии и методики научно-педагогического исследования в трудах профессора Ш.Т. Таубаевой.

Издается в авторской редакции.

Алматы  
«Қазақ университеті»  
2017

ISBN 978-601-04-2889-8

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2017

Корта келе оқушыларының оқу жетістіктерін бағалауда тестілеу технологияларының атқаратын қызметтерін бірнеше сатыларға бөліп қарастыруымызға болады. Ең алдымен нақты тесттерге тоқталатын болсақ бұл тесттердің атқаратын қызметі оқушылардың бір күндік, апталық, айлық, тоқсандық, жылдық білім деңгейін анықтап беруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар бір пән бойынша оқушылар машықтанып, бір бірмен салыстырмалы түрде қарап жақсы нәтиже көрсетеуіне ынталандырады, жетерлендіреді. Тестілеу технологияларының атқаратын қызметтері оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауда маңызды қызметтер атқарады. Сондықтан да тестілеу технологияларын пайдаланудың жолдарын және де тиімді әдіс – тәсілдерін қарастырудың нәтижесінде оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауда тестілеу технологияларының атқаратын қызметі өте маңызды.

Тест жүргізудің нәтижесінде білім беру ұйымдарындағы көп мәселелерді талдап, сарайтап, оқушымен жұмыс саласын арттыруға жағдай жасалынады.

Болашақта тест технологияларының дамуына байланысты зерттеулерді ескере отырып, алдағы уақытта білім саласының деңгейі жоғары болатындығына көз жеткіземіз. Оқушылардың оқу жетістіктерінің бағалауда тестілеу технологиясын пайдалану білім саласын арттыруға, уақыт үнемдеуге сонымен қатар өз бетімен жұмыс жасауға мүмкіндік береді деп білеміз.

**Кішігірім сөздер** оценка качества обучения, методы тестирования, проблемы измерения, педагогические тесты, типы тестов

**Keywords:** assessment of the quality training, testing methods, measurement problems, pedagogical test, types of tests

**Резюме:** В данной статье авторами затронуты вопросы эффективного применения тестов для оценивания учебных достижений учащихся, важность и значимость его качественных и количественных показателей. Затронуты измерительные системы оценивания, где четко и ясно выделяются знания учащихся по определенным критериям.

**Resume:** In this article, the authors discuss the issues of effective application of tests for assessing students' learning achievements, the importance and significance of its qualitative and quantitative indicators. The meters of the assessment system are touched upon, where students' knowledge of certain criteria is clearly and clearly marked out.

**Әзбейттер тізімі**

1. Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы: Жана әлемдегі жана Қазақстан – Алматы, 2007.
2. Қазақстан Республикасындағы «Білім туралы» Заң – Алматы: Юрист, 2003.
3. Бұлақбаева М.К. Классикалық және заманауи тест теориясына кіріспе. Алматы 2016.
4. Сарманова К. Тест дайындау тәсілдері // Қазақстан мектебі, 1999 №9.
5. Мұрашева К. Тест дәлісін тиімділігі, Ауыл мектебі, 2004 №6.
6. Мұршова Ж. Тест турлері // Қазақстан мектебі, 2002 №5.
7. Чельщикова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М. 2002.

**З.Б. МАДАЛИЕВА**

доктор психологических наук, профессор КазНУ имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

**П.Т. АБДУЛЛАЕВА**

докторант кафедры педагогики и образовательного менеджмента, КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

**РАЗВИТИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Поскольку основной целью профессионального образования является подготовка профессионально компетентных, конкурентоспособных и социально ответственных специалистов, способных к высококвалифицированному творческому труду в сфере наукоемкого производства под социально значимыми сущностными свойствами, качествами обучающегося, приобретаемыми им в процессе обучения и воспитания, понимается системный комплекс общих и профессиональных компетенций.

Современная ситуация в подготовке специалистов для сферы образования диктует всё большую необходимость высокого уровня профессиональной компетентности педагога-психолога. Являющиеся по сути школьными психологами, психологами сферы образования, педагоги-психологи – это активные субъекты педагогической деятельности, они должны быть творческими личностями, владеющими новейшими достижениями наук о человеке и инновационными психолого-педагогическими технологиями, они должны быть не только психологами, но и педагогами-профессионалами, ориен-

тированными на личностное развитие каждого ребенка, обладающими достаточно хорошо сформированной профессиональной диагностической компетентностью.

Педагог-психолог наряду с коррекционно-развивающей консультативно-просветительской, психопрофилактической работой с детьми и подростками в рамках психологической службы образовательного учреждения выполняет диагностическую функцию, а она в свою очередь основывается на диагностической компетентности данного специалиста, то формирование этого вида компетентности уже в стенах высшей школы будет одним из важнейших результатов профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Если обратиться к истории термина, то еще в 70-е гг. XX в. понятие «компетентность» широко использовалось в США и ряде стран Европы в связи с проблемой индивидуализации обучения. Тогда идея была весьма проста – не ограничиваться в обучении основами наук и соответствующими методами обучения, а стараться развивать все уровни межличностных отношений, микроклимат в классе и т.д. Подход не выходил за рамки учебно-воспитательного процесса в школе.

В связи со всем этим, можно сказать, что столь различное толкование данного понятия в справочной литературе повлияло на широкую вариативность использования его трактовки, и на то, что понятия «компетентность» и «компетенция» в педагогической науке недостаточно устоявшиеся до сих пор.

Концепция компетентностного подхода зародилась и получила глубокое обоснование в научных трудах И.А. Зимней (2004), Н.Б. Лаврентьевой, О.М. Кузевой (2008), В.А. Болдрова (2001), В.Д. Шадрикова (2012), которые отмечают идею целостности при рассмотрении «компетенции» и «компетентности» и едины во мнении, что «компетентность» шире чем «компетенция».

В.А. Болдров (2001) компетентностный подход определяет как методологический ориентир модернизации современного образования, определяющий новые методы и технологии обучения, способствующие развитию самостоятельности, инициативности, творческих способностей, критического мышления у обучаемых и ориентирующие их на конкретный эффективный результат.

К.В. Шапошников (2006) понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности.

А.К. Маркова (1998) определяет компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умениям выполнять определенные трудовые функции.

По утверждению авторов Н.Б. Лаврентьевой, О.М. Кузевой (2008), понятие компетентности шире системы из «знаний», «умений» и «навыков» т.к. включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения) составляющие, но и мотивационную, этическую (ценностные ориентации), социальную и поведенческую. Владение компетентностью требует ментальной организованности, значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления. Можно сказать, что понятие «компетентность» включает наряду с когнитивным, еще и мотивационный, «отношеский» и регулятивный компоненты.

По мнению казахстанских исследователей Таубаевой Ш.Т. (2009), Милбасовой А.К., Садакжасовой З.М. (2014) – компетенция – это цель, а компетентность – это результат.

Зачастую термин «профессиональная компетентность» активно используется как синоним понятий «профессионализм», «педагогическое мастерство», но рассматривается как сложное единство, сплав или структура общих и профессиональных знаний, практических умений, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста в профессиональной сфере. Одной из составляющей профессиональной компетентности считается диагностическая компетентность специалиста.

Диагностическая компетентность представлена в работах зарубежных исследователей из Германии, Австралии, Англии и других стран Julia Klug, Simone Bruder, Augustin Kelava, Christiane Spiel, Bernhard Schmitz (2013).

Рассмотрим понятие диагностической компетентности, данное О.В. Вечкановой (2012) применительно к будущим социальным педагогам, готовность, которая проявляется в синтезе позитивного отношения будущих социальных педагогов к диагностике, психолого-педагогическим знаниям и умениям применять их в ходе изучения учащихся и школьных коллективов в условиях практической педагогической деятельности.

Применительно к будущим педагогам, независимо от профиля специальности, диагностическая компетентность была сформулирована О.И. Дорофеевой (2007, 2013) в качестве единства теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. При этом исследователь отмечает, что наличие диагностической компетентности помогает специалисту грамотно, профессионально выявлять проблемы личностного развития учеников, пробелы в знаниях и их причины, обоснованно отбирать содержание и методы обучения, т.е. эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых организационно-педагогических условиях.

Влияние диагностических процедур на психологическое состояние испытуемых и возможные пути улучшения этого состояния представлены в работах L. Cheng (2004); S.J. Meisels, P. Sacks (2011).

Л. Маурман (1978) определяет данный вид диагностики как установление связи между успеваемостью и предпосылками к учебе, оценивание правильности выбора учебных целей или учебно-организационных мер на базе определения условий, в которых протекает учебный процесс.

К.Дж. Клауэр (1978) связывает педагогическую диагностику с совокупностью познавательных усилий, служащих принятию актуальных педагогических решений.

По мнению Е.П. Ивутинной (2007) диагностическая компетентность будущего учителя – средство улучшения профессиональной деятельности педагога.

А.В. Фурлетова (2016) определяет критерии, показатели и уровни сформированности диагностической компетентности социального педагога. Интегрируя все имеющиеся современные формулировки данного понятия (Н.В. Кутюева (2012), Е.Н. Артеменко (2012), Н.А. Проняева (2012) и др.) она предлагает свое определение диагностической компетентности как единства теоретической и практической готовности к осуществлению диагностической деятельности: интегральное свойство личности, включающее в себя умения постановки диагноза, выдвижения диагностических гипотез, решения проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях психолого-педагогической деятельности, постоянно вносить целесообразные коррективы в свою деятельность.

С.С. Сейтенова, Ш.А. Муханалиева (2013) рассматривают диагностическую компетентность как составную часть исследовательской компетентности будущих специалистов.

Основой или ядром модели формирования диагностической компетентности Г.А. Рязанова (2001), Е.П. Ивутинной (2008) считают диагностическую позицию, представляющую собой систему устойчивых взглядов, убеждений, установок личности будущего специалиста на процесс получения глубокой и полной информации об объектах профессиональной деятельности на всех этапах диагностической деятельности.

На наш взгляд, очень важным компонентом модели формирования диагностической компетентности должно стать *диагностическое мышление*. Здесь мы опираемся на идею российского исследователя А.С. Белкина (2004), которым анализировались особенности диагностического мышления педагога и характеризовались различные по замыслу диагностические подходы: стадийный, системно-интегральный, инверсионный и прогностический. Им также была предпринята попытка с позиций педагогики определить принципы диагностического изучения личности (объективность, систематичность и комплексность, изучение личности в деятельности, коллективе и воспитывающий характер обучения). Для формирования подобного мышления, кажется необходимо осмысление диагностических задач учебно-воспитательного процесса школы (объекта деятельности будущего педагога-психолога).

Касен Г.А., Отарбаева А.Б. (2011) выделили необходимый перечень диагностических задач, являющийся минимумом для профессии школьного педагога-психолога (он адаптирован казахстанскими исследователями к реалиям казахстанского общества):

- определение уровня овладения преимущественно конкретными знаниями, умениями и навыками по тому или иному учебному предмету, приобретаемым в тех или иных образовательных учреждениях;
- изучение различных аспектов учебных достижений, обученности и обучаемости учащихся для оперативного выявления результатов обучения, возможных отклонений и их коррекции;
- определение пробелов в знаниях учащихся по определенному учебному предмету или отдельной изучаемой теме в рамках конкретного предмета
  - выявление и измерение состава и структуры жизненных установок личности;
  - изучение устойчивости привычек, стереотипов поведения;
  - определение меры овладения личностно-культурным потенциалом человека;

- установление разнообразных проявлений (отклонения от общепринятой нормы) воспитанности учащихся как интегративного результата целенаправленных педагогических усилий социогенных воздействий;

- установление воспитательных возможностей всех участников (включая субъектов воспитания) и факторов педагогического процесса;

- определение уровня воспитанности учащихся по выделенным критериям в данном конкретном случае

- определение особенностей индивидуального развития детей;

- выявление отклонений в развитии, определение факторов, влияющих на развитие личности ребенка;

- обоснование результатов развития личности образовательном процессе

Также немаловажную роль будут играть *диагностические умения* будущего педагога-психолога. В работах Н.Ю. Бочаровой (1989), Е.К. Осиповой (1997), Н.Г. Хажимовой (1989) и др. отмечается первостепенное значение диагностических умений для профессиональной деятельности учителя, раскрывается их сущность. Умение изучать личность ребенка О.А. Абдуллина (1990) выделяет как одно из ведущих, «сквозных» общепедагогических умений.

В исследованиях Л.Ф. Спирина, (1997), П.Е. Решетникова (2000) диагностические умения выделяются как самостоятельные в процессе решения учебно-воспитательных задач проведения диагностики психического состояния личности ученика, выявления наличия школьников тех или иных качеств, новообразований и степени их выраженности, установления причины тех или иных отклонений в развитии личности и ее поведения, проведения на диагностической основе аспектного и комплексного анализа состояния учебно-воспитательного процесса.

Исследуя природу диагностических умений, Л.Ю. Александрова (2002) предлагает их рассматривать как совокупность мыслительных и практических действий и операций, соответствующих логико-диагностическому процессу, обеспечивающих успешное изучение личности и деятельности детей с использованием определенных методов и методов.

Исследователь Н. Кузьмина (1994) отмечает, что диагностические умения должны быть значимы для педагога-предметника любой специальности. Докладывая, что они являются атрибутом всех компонентов педагогической деятельности, Н.А. Кузьмина охарактеризовала уровни сформированности комплекса педагогико-диагностических умений.

Как видим, все вышеназванные авторы сходятся в том, что диагностические умения дают возможность обеспечить эффективность получения обратной связи в процессе обучения и воспитания, а также позволяют оценивать педагогический процесс и управлять им. Именно эти функции являются первостепенными для будущего специалиста – педагога-психолога в сфере образования. На наш взгляд, *диагностические умения, являясь средством информационного обеспечения психологического процесса, обеспечивают взаимосвязь между отдельными группами профессионально-педагогических умений.*

Таким образом, существуют разные подходы к определению понятия «диагностическая компетентность». По нашему мнению, *диагностическую компетентность можно рассматривать как готовность будущего педагога-психолога применять психолого-педагогические знания и умения в собственной диагностической деятельности и способность к самодиагностике на основе уже достигнутого.* Несомненным является факт, что вуз может вести диагностическую подготовку студентов, готовя специалиста не только с определенным набором знаний, умений и навыков, но и информированного в области диагностической деятельности.

Исходя из этого, становится очевидным, что необходима специальная, целенаправленная работа по формированию у будущих педагогов-психологов диагностической компетентности еще на вузовском этапе. Решение данной проблемы возможно в ходе изучения студентами блока педагогических дисциплин, структура, содержание и технологии которых позволяют обеспечить системность, поступательность, целостность освоения студентами диагностической деятельности. Для мониторинга аспектов существующей проблемы в области формирования диагностической компетентности студентов вузов нами было проведено пилотажное исследование. Исследование проходило на базе КазНУ им аль-Фараби. Мы выдвинули следующие цели исследования:

- 1) уточнить экспериментальные условия формирования диагностической компетентности в вузе;
- 2) проанализировать содержание психолого-педагогических дисциплин и потенциальную возможность внесения в них компонента формирования диагностической компетентности студентов;
- 3) установить критерии оценки сформированности диагностической компетентности выпускников Казахского Национального университета имени аль-Фараби;

4) выявить психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной диагностической деятельности на материале психолого-педагогических дисциплин. Опрос 100 педагогов-психологов, выпускников КазНУ, показал, что они испытывают профессиональные затруднения в диагностической деятельности, овладевают ею по большей мере самостоятельно и интуитивно. Основные трудности связаны с оценочной стороной профессиональной деятельности (69%); прогнозированием результатов психолого-педагогического взаимодействия (83%); умением анализировать психолого-педагогическую информацию и свои профессиональные действия (66%); умением принимать адекватные ситуации психолого-педагогического решения (74%). Об этих затруднениях, возникающих в процессе педагогической практики, отметили и студенты.

По результатам пилотажного исследования были сделаны следующие выводы:

1) Подготовка студентов к диагностической деятельности может проходить при изучении психолого-педагогических дисциплин.

2) Особое место в личностном и профессиональном становлении студентов занимают педагогические дисциплины.

3) Деятельностный подход к выделению критериев измерения профессиональной компетентности педагогов-психологов предполагает синтез гносеологического, ценностно-смыслового и собственно деятельностного компонентов.

Данный подход вполне применим и к определению уровня сформированности диагностической компетентности со следующими уточнениями: *гносеологический компонент* включает знание теоретических основ психолого-педагогической диагностики, знание основных технологий педагогического труда, о целях и средствах, его функциях и специфике, составе диагностических умений; *ценностно-смысловой (личностный) компонент* включает готовность к проведению процедур педагогической диагностики, ценностное отношение к диагностической деятельности, готовность к проявлению личной инициативы, ценностное отношение к людям и событиям; *деятельностный компонент* включает следующие умения: гностические, аналитические, проектировочные, оценочные, диагностические и информационные.

Проявление данных критериев в ходе пилотажного исследования оценивалось нами на высоком, среднем и низком уровнях. Так, по гносеологическому критерию: высокий уровень – 22%, средний уровень 29% низкий уровень 49%. По ценностно-смысловому критерию: высокий уровень – 18%, средний уровень 25% низкий уровень 57%. По деятельностному критерию: высокий уровень – 12%, средний уровень 25%, низкий уровень 65%.

Полученные данные свидетельствуют о низком уровне сформированности диагностической компетентности у педагогов – психологов средних школ города Алматы и подтверждают необходимость усиления диагностического компонента в системе вузовского образования.

Как мы отмечали ранее, формирование диагностической компетентности у будущих педагогов-психологов возможно на материале психолого-педагогических дисциплин, оно органично связано с построением диагностической основы развития личности студента и усвоения им материала дисциплины. Условия, определяющие эффективность подобной работы, могут быть следующие:

- логика построения содержания учебного предмета предусматривает органичное соединение инвариантной части (в соответствии с образовательным государственным стандартом) и вариативной части, состоящей из спецкурсов и практикумов;
- совершенствование традиционных форм преподавания в вузе;
- внедрение инновационных форм обучения студентов вуза;
- изучение современных методов и приемов мыслительной деятельности, как основы формирования диагностических знаний и умений;
- переосмысление системы организации мониторинга знаний, умений и навыков студентов в системе высшего образования.

Начатая нами опытно-экспериментальная работа показала, что вопрос формирования диагностической компетентности на основе психолого-педагогических дисциплин является малоизученным, но актуальным. Дальнейшая теоретическая и экспериментальная деятельность в этом направлении позволит существенно повысить эффективность и качество подготовки студентов.

#### Заключение

Таким образом, для успешного выполнения усложняющихся задач, стоящих перед современной школой и педагогом-психологом сегодня, необходима целенаправленная реконструкция их будущей профессиональной деятельности, а именно формирование диагностической компетентности, профес-

сионально-личностное совершенствование будущих специалистов в университетской среде, как в своеобразном образовательном поле, где теория и практика, учебная и научно-исследовательская деятельность идут рядом «рука об руку». Из представленного выше анализа понятия диагностической компетентности мы придерживаемся следующего определения: *диагностическая компетентность – это знание и способность педагога – психолога эффективно решать диагностические задачи. В структурном отношении она представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций, которые складываются на основе синтеза теории и практики постановки диагноза, проявляются в желании и умении выносить диагностические гипотезы, ставить задачи, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы в свою деятельность.*

Вместе с тем, моделируя процесс формирования диагностической компетентности будущего педагога-психолога сферы образования в университетской среде, мы выделили два основных аспекта, которые на наш взгляд, должны формироваться именно в условиях образовательной среды. Это диагностическое мышление и диагностические умения. Именно от них надо отталкиваться при создании структурно-содержательной модели формирования диагностической компетентности будущих специалистов – педагогов-психологов. В связи с этим, необходимо пересмотреть программу подготовки по специальности «Педагогика и психология» внести коррективы с учетом возникшей потребности изменения инструментария преподавания диагностических дисциплин профильного характера.

#### Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшая школа. 2004. №6
2. Лаврентьева Н.В., Кузнецова О.М. К вопросу о понятийном поле компетентностного подхода. Образование – компетентность – компетенции. Белово. 2008. с.2
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учеб. пособие для вузов. М., 2001
4. Шадрин В.Д. Качество педагогического образования: учеб. пособие. В.Д. Шадрин. – М.: Логос. 2012. – 200 с.
5. Julia Klug, Simone Bruder, Augustin Kelava, Christiane Spiel, Bernhard Schmitz. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. Teaching and Teacher Education, Volume 30, February 2013, Pages 38–46.
6. Шаломников, К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Дис. – канд. пед. наук. 13.00.08 Москва, 2006. – 216 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
8. Таубаева Ш.Т. Компетентностный подход в структуре методологического знания педагогик. – Алматы. Казак университет. 2009. – 90 с.
9. Мынбаева А.К., Садуакасова З.М. Когнитивные технологии обучения. – Алматы. Казак университет. 2014. – 130 с.
10. Дорощева О.И. Рефлексивная компетентность // Стандарты и мониторинг. 2007. №5. С. 14-19
11. Дорощева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дальнейшего профессионального образования: монография / О.И. Дорощева. – Вологда: Изд-во центр ВГРО, 2013. – 184 с.
12. Вечканова О.В., Титова Л.Н. Роль и место диагностической компетентности в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов / Вечканова О.В., Титова Л.Н. Вестник НГУ, серия Педагогика, том 13, выпуск 2. – 2012. – С. 73 – 77.
13. Наутина Е.П. Диагностическая компетентность и технологии ее формирования у студентов педагогических специальностей // Е.П. Наутина Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. – Т.13. – 2007. – С. 55-58
14. Кутылова Н. В. Формирование диагностической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Вестник государственного университета. № 1 (2). 2012. С.69-72
15. Артеменко Е. Н. Диагностическая компетентность как интегративная профессионально-личностная характеристика педагога // Вестник Вицебской государственной университета. – 2012. – № 1 (67). – С. 54-59
16. Пронина Н. А. Экспертный курс как средство эффективного формирования диагностической компетентности будущих учителей музыки во время обучения в вузе // Научно-методический зачетный журнал «Концепты». – 2014. – Т. 20. – С. 3086-3090
17. Фурлетова А.В. Критерии, показатели и уровни сформированности диагностической компетентности социального педагога // Теоретический научный обозреватель, №3(8) – март 2016, С. 1-3
18. Сейтенова С.С., Мухамжанова Ш.А. Развитие исследовательской компетентности как критерий успешности будущего педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 56-59
19. Рязанова Г.А. Профессиональная подготовка педагогов к диагностическому обеспечению воспитательного процесса во временном детском объединении: Автореф. канд. пед. наук. 13.00.08, Калуга, 2001. – 27 с.
20. Белова А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: «Южно-Уральское кн. изд-во», 2004. – 176 с.
21. Уакоев Г.А., Омарбаева А.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие. – Алматы. Атилер, 2011. – 160с.
22. Болчарова Н.Ю. Формирование педагогического мышления будущего учителя на основе междисциплинарных связей. Дис. – канд. пед. наук. М., 1989. – 239 с.
23. Осипова Е.К. Психолого-педагогические основы развития мышления учителя. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1997. – 136 с.
24. Хамидова Н.Г. Диагностические условия воспитания профессионального мышления у студентов педвуза будущих учителей начальных классов. Дис. – канд. пед. наук. – Казань, 1989. – 234 с.
25. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. Просвещение, 1990. – 141 с.

- 26 Дорощева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов Методическое пособие / под ред. И.Ю. Дробининой – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006 – 80 с.
- 27 Maueitmann L. Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren // In: Garten H. K. (Hg.) Diagnose von Lernprozessen. Westermann Braunschweig, 1977.
- 28 Клауер К. S. Hand nach der Pedagogischen Diagnostik Dusseldorf Schwann, 1978 – 125 p.
- 29 Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.
- 30 Кузьмина Н. А. Формирование педагогических диагностических умений в профессиональной подготовке будущего учителя. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Кузьмина. Н. Новгород, 1994. 191 с.

**Ключевые слова:** диагностика, профессиональная компетентность, диагностическая компетентность, профессионализм.

**Key words:** diagnostics, professional competence, diagnostic competence, job analysis.

**Резюме:** В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы, рассмотрена диагностическая компетентность в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, основные аспекты моделирования процесса формирования диагностической компетентности. Авторами выделяются два основных аспекта, которые на их взгляд, должны формироваться именно в условиях образовательной среды: диагностическое мышление и диагностические умения.

**Resume:** In article the analysis of psychological and pedagogical literature are considered diagnostic competence in the structure of professional competence of future teachers-psychologists, the main aspects of modeling the process of development of diagnostic competence. The authors distinguished two main aspects that in their opinion, should be formed in terms of the educational environment: diagnostic reasoning and diagnostic skills.

**Г.Ә. МУРАТБАЕВА**

педагогика ғылымдарының докторы

**С.С. ҚОҢЫРБАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақ мемлекеттік қыздар университеті

#### ШӘКІЛДЕУ ӘДІСІН ҚОЛДАНУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Қоғам талаптарына сәйкес бүгінгі күн білім беру мекемелерінде оқытудың сапасын анықтау және оны бағалау нәтижелерін айқындау мәселесі жаңаша әдістерді кеңінен қолдануды талап етеді. Бұл бағытта шәкілдеу әдісі өз тиімділігін көрсетуде. Ол үшін шәкілдеу әдісінің мазмұнын, атқаратын қызметін түсінгі, оның тиімді жақтарын анықтап алу қажеттігі туындап отыр. Алдымен жалпы шәкілдеу әдісінің ерекшеліктерін тоқталуды жөн көрдік.

*Шәкілдеу не үшін және не үшін қолдану керек?* Ережелерге сәйкес тест балдарын білім алушылар арасында нәтижелерді жекелей салыстыру үшін (әр тапсырманы орындау нәтижесінің дихотомиялық бағалаудағы орындалған тапсырмалардың саны, полиномиалық бағалаудағы жеке тапсырмалардың жалпы бағасының саласы, немесе салыстырмалы бағада) шәкілдеу деп аталатын іс-шаралар арқылы бірлескен көрсеткіштерге көшеді.

Осылайша шәкілдеу әдісі балдардың бірлескен көрсеткіштерге айналуымен жүреді. Ол педагогикалық тесттердің тепе-тең түсіндірілуін және нәтижелердің салыстырылуын қамтамасыз етеді.

*Шәкілдеу әдісінің заманауи түсіндірмесіне келетін болсақ*, бұл әдіс бірнеше түрлі амалдардан тұрады. Қарапайым жағдайда шәкілдеудің негізінде белгілі бір ережелерден туындаған дайын шәкілден балдардың көрінісі пайда болады.

Балдардың туынды көрсеткіштерге ауысуы және дайын шәкілдеу ауысуы тест мәліметтерінің сенімділігін және нақтылығын арттыра алмайды. Педагогикалық өлшемдер теориясы бойынша заманауи әдебиеттерде шәкілдеу әдісіне түсіністікпен қарайласу кеңінен кездеседі. Ол белгілі бір ереже бойынша шәкілден қарастыруды және одан әрі осы шәкілдеу енетін эмпирикалық мәліметтердің түрленуіне қарай өзгеріп отырады. Осылайша кеңейген түсіндірмеге сәйкес шәкілдеу нәтижелері кезеңдерден тұрады, ол кезеңдер педагогикалық өлшемдердің барлық құрылымын қамтиды және нәтиже сапасымен тікелей байланысады.

*Педагогикалық өлшемдер үшін мақсат құрастыру кезеңдері*

*Шәкілдеу кезеңдері.* Шәкілдеу әдісінің кеңейтілген түрде түсіндірілуінде бланк арқылы тестілеу және өлшеулердің жалпылама жағдайлары үшін білім беруде өлшеу шәкілдерін құрастырудың негізгі төрт кезеңін құрастыруға болады.

Бірінші кезең – өлшеу мақсатын нақтылау, құрылымын талдау, құрылымға сәйкес келетін аймақты алу;