

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ  
Ө.А.БАЙҚОҢЫРОВ АТЫНДАҒЫ ЖЕЗҚАЗҒАН УНИВЕРСИТЕТІ

АБДИГОЖИНА КАРАГОЗ САГАДАТОВНА  
МУРЗАЛИЕВА АЙКЕРИМ БАЙКАЗАХОВНА

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКА ӘДІСТЕМЕСІ**

Оқу құралы

Жезқазған, 2020

УДК 373  
ББК 74.102  
А 14

**Рецензенттер:**

К. С. Ахметкаримова – педагогика ғылымдарының кандидаты;  
Б.Т. Кульбаева – Жезқазған қ., №7 «Айгөлек» бөбекжайы КМҚК директоры;

**Абдигожина К.С., Мурзалиева А.Б.** «Педагогикалық диагностика әдістемесі»: Оқу құралы. Жезқазған, 2020. – 112 бет.

**ISBN 978-601-7971-68-7**

Оқу құралы 5В010100 - «Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» және 5В010200 - «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандықтарының ҚР Мемлекеттік жалпыға міндетті жоғары білім беру стандартының мазмұны негізінде «Педагогикалық диагностика әдістемесі» оқу пәнінің типтік бағдарламасына сәйкес жазылған. Оқу құралының мазмұнында болашақ мамандарға практикалық қызметте қажетті педагогикалық білімдердің ғылыми - әдіснамалық негіздеріне талдаулар жасалынып, педагогикалық диагностиканың теориялық және практикалық мағлұматтары жайлы жазылған.

Оқу құралы жоғары оқу орнының оқытушылары мен студенттеріне арналған.

УДК 373  
ББК 74.102

Ө.А.Байқоңыров атындағы Жезқазған университетінің Оқу-әдістемелік кеңес шешімімен «05» 03 2020 ж. бекітілді және басылымға ұсынылды, №7 хаттама

**ISBN 978-601-7971-68-7**

©Абдигожина К.С., 2020  
© Мурзалиева А.Б., 2020

## КІРІСПЕ

Қоғамдық және мемлекеттік ұйымдар жариялаған отандық саяси және әлеуметтік-экономикалық салалардың, ғылыми құрылымдар мен мәдениеттің инновациялық даму бағыттары білім беруді түбегейлі жаңғыртуды талап етеді. Соның салдарынан білім беру нәтижелеріне қойылатын талаптар өзгеруде ғана емес, сонымен қатар білім беру сапасына жаңа тәсілдер әзірленуде. Білім беру сапасы педагогтардың кәсіби дайындығы мен білім беру қызметіне тікелей байланысты. Педагогтер білім алушылардың тұлғалық және білім беру әлеуетін дамыту бойынша өз қызметінің нәтижелерін бағалай білуі тиіс, ал ол үшін диагностиканың педагогикалық әдістерін меңгеру қажет. Педагогикалық диагностиканы қолдану педагогтарға саналы түрде жетілдіріп, оқыту мен тәрбиелеудің жаңа технологияларын құруға, өзін-өзі жетілдіруге мүмкіндік береді.

МЖМБС-ның және педагогтарды даярлаудың оқу жоспарының міндетті құрылымдық компоненті болып табылатын педагогикалық практика өзіне психологиялық-педагогикалық зерттеу жүргізуді қамтиды, алайда әрбір студент диагностика процедураларымен және диагностиканың түрлі психологиялық және педагогикалық әдістерін қолдану ерекшеліктерімен таныс болмаса, осы қызмет түріне дайындалмайды. Бұл мәселені тек "педагогикалық диагностика әдістемесі" пәнін оқыған студенттер ғана шеше алады. Психологиялық-педагогикалық диагностика педагогтың практикалық қызметімен тікелей байланысты маңызды пәндердің бірі болып табылады, соңғы уақытта кеңінен мойындалды. Ол шынайы өмірлік жағдайларда психологиялық білімді қолдану тәсілдерінің бірі ретінде әрекет етеді және адамның психологиялық ерекшеліктерін есепке алу қажеттілігін сезінетін практикалық қызметтің көптеген салаларында маңызды орын алады.

Білім беру ұйымдарының неғұрлым оңтайлы дамуын қамтамасыз ететін жетекші тренд психологиялық-педагогикалық диагностика әдістерін үнемі және кеңінен енгізу болып табылады. Көптеген мамандар тіпті білімге диагностикалық көзқарас туралы айтады. Психологиялық-педагогикалық диагностика оқытудың тұтас жүйесінің жұмыс істеу тиімділігі туралы озық ақпарат алу тәсілдерінің жүйесі ретінде, сондай-ақ білім беру процесінің сапасын басқаруға бағытталған педагогикалық өзара іс-қимыл субъектілерінің жеке-тұлғалық дамуының өзекті жағдайы мен үрдістері туралы ақпарат алу процесі ретінде әрекет етеді. Ұсынылған оқу құралы болашақ педагогтарға тану үрдістерін ұйымдастыру теориясы мен әдістерін, сондай-ақ диагноз құралдарын ұйымдастыру мен құру принциптерін қамтитын танымның арнайы саласы ретінде психологиялық-педагогикалық диагностиканың заманауи жүйесін меңгеруге көмектеседі. Студенттер диагностикалық іскерлікті меңгеруі тиіс, оған білім алушының психикалық жағдайын диагностикалауды жүргізу; білім алушыларда

психологиялық ісіктерді анықтау, олардың айқындылық дәрежесін анықтау.; тұлғаның дамуы мен оның мінез-құлқындағы қандай да бір ауытқулардың себептерін анықтау; диагностикалық негізде оқу-тәрбие процесінің жай-күйіне аспектілік және кешенді талдау жүргізу.

"Педагогикалық диагностика әдістемесі" пәнін оқытудың мақсаты болашақ педагогтарда педагогикалық диагностиканың құзыреттілігін қалыптастыру болып табылады.

"Педагогикалық диагностика әдістемесі" оқу курсының міндеттері::

1. Педагогикалық диагностиканың феноменологиясымен, әдіснамалық тәсілдерімен және қағидаларымен танысу.

2. Психологиялық және педагогикалық диагностиканың тарихи байланысын меңгеру.

3. Психологиялық-педагогикалық диагностиканың әдістері мен процедураларымен танысу.

4. Психологиялық және педагогикалық диагностикада қабылданған негізгі өлшеу процедураларын меңгеру.

5. Білім алушы мен топтың психологиялық-педагогикалық сипаттамасын құру негізі ретінде диагностикалық қызметті меңгеру.

Аталған материалды тиімді игеру, білім алушылардың өзіндік танымдық қызметін белсендіру, теорияны практикамен байланыстыру қабілетін дамыту, оқу процесінің қызығушылығы мен қолжетімділігін арттыру үшін, сондай-ақ психологиялық дағдыларды қалыптастыру мақсатында - оқу құралында негізгі оқу материалын меңгеру және объективтендіру процесін тездетуге және жеңілдетуге мүмкіндік беретін диагностика бойынша глоссарий ерекше орын алады.

## **I. Педагогикалық диагностика туралы жалпы түсінік**

1. Педагогикалық диагностика «ұғымы»
2. Педагогикалық диагностиканың функциялары мен міндеттері
3. Педагогикалық диагностика бағыттары
4. Педагогикалық диагностика түрлерінің сипаттамасы
5. Педагогикалық диагностика принциптері
6. Педагогикалық диагностиканың этикалық нормалары
7. Психодиагностиканың ғылыми-теориялық негізі

### **1. Педагогикалық диагностика ұғымы**

"Диагноз" сөзі грек тілінен аударғанда "тану" дегенді білдіреді (аз. *diagnostikos* – тануға қабілетті) 1. Сондықтан жалпы жағдайда диагностика деп қандай да бір объектінің жағдайын анықтау процесін түсінеді. Диагноз-бұл диагностика объектісінің жай-күйін, нормадан ауытқу ерекшеліктерін анықтау бойынша қызмет нәтижесі. Екінші жағынан, диагностикалық қызметтің дамуы ғылыми білім мен бірлі-жарым құбылысты тану арасындағы танымның ерекше түрі ретінде диагностиканың пайда болуына әкелді. Бұл жағдайда диагноз-ғылым белгілеген белгілі бір класқа жеке көрсетілген мәннің тиістілігі туралы қорытынды. Сондай-ақ диагностика деп түрлі әдістердің, әдістердің, әдістердің көмегімен бақыланатын немесе зерттелетін объектінің жағдайы туралы ақпарат алу процесін түсінеді [1].

Диагностикалық ақпарат объектінің жай-күйі, оның нормаға сәйкестік дәрежесі, оның даму үрдістері туралы мәліметтерді қамтиды. Ол объектіні тежеу немесе жеделдету, жетілдіру немесе түзету мақсатында оның даму процестеріне тиімді ықпал етуге мүмкіндік береді. Ғылымның жалпы әдіснамасы тұрғысынан диагностика тану үрдістерін ұйымдастыру теориясы мен әдістерін, сондай-ақ диагноз құралдарын ұйымдастыру мен құру принциптерін қамтитын танымның мамандандырылған саласы ретінде қарастырылады.

"Педагогикалық диагностика" ұғымы Карлхайнц Ингенкамп ғылыми айналымға 1968 жылы енгізілді деп саналады. Содан кейін оның әріптесі Инго Хартман өз баяндамасының атауында пайдаланды.

К. Ингенкамп педагогикалық диагностика әлі қалыптасқан ғылыми пән емес деп санайды. Алайда, белгілі отандық ғалым-педагог В. С. Аванесовтың пікірінше, қазіргі педагогикалық диагностика әбден жетілген қолданбалы ғылым болып табылады. Педагогикалық теория мен білім беру тәжірибесінде "диагностика" термині 1960-90 жылдары а. С. Белкин, В. И. Кагана, В. Н. Максимова, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов, Н. А. Сычеников, В. Н. Шамардин және т. б. жұмыстарда дәстүрлі "оқушылардың білімін бақылау және есепке алу" терминімен қатар кеңінен қолданыла бастады. Педагогикалық диагностика мәртебесі анықталмағандықтан, бұл ұғымның әр түрлі анықтамалары бар. Кейбір

авторлар педагогикалық диагностиканы оқыту нәтижелерін бақылаумен және тексерумен теңестіреді (В. В. Воронов және т. б.), басқалары педагогикалық диагностиканы тек бақылау әдістерімен байланыстырады. Мысалы, К. Ингенкампаның анықтамасы бойынша" педагогикалық диагностика біріншіден, жеке оқыту процесін оңтайландыруға, екіншіден, қоғам мүддесінде оқу нәтижелерін дұрыс анықтауды қамтамасыз етуге және, үшіншіден, қалыптасқан критерийлерді басшылыққа ала отырып, оқушыларды бір оқу тобынан екіншісіне ауыстыру кезінде, оларды әртүрлі курстарға жіберу және оқыту мамандануын таңдау кезінде қателерді азайтуға бағытталған ". "Педагогикалық диагностика" ұғымының дефинициясына төртінші тәсіл де бар: ұғымның мазмұнына бақылау, тексеру, бағалау, статистикалық деректерді жинақтау, оларды талдау, динамиканы, үрдістерді анықтау, оқиғалардың одан әрі дамуын болжау кіреді. К. Ингенкамптың пікірінше, педагогикалық диагностиканы тар және кең мағынада қарастыруға болады. Тар мағынада диагностика – бұл мазмұны оқу процесі мен таным процесін жоспарлау мен бақылауды. Мұнда педагогикалық диагностика оқудағы үлгерім мен алғышарттар арасындағы байланысты орнату, оқу үдерісі өтетін белгілі бір шарттар негізінде оқу мақсаттарын таңдаудың дұрыстығын бағалау құралы болып табылады. Кең мағынада ол білім беру мәселелері бойынша кеңес беру шеңберіндегі барлық диагностикалық міндеттерді қамтиды. Педагогикалық диагностика бұл жағдайда білім беру үдерісі субъектілерінің даму процесін қадағалау және оңтайландыру құралы ретінде әрекет етеді. "Педагогикалық диагностика" ұғымында "педагогикалық" сын есім осы диагностиканың келесі ерекшеліктерін сипаттайды:

- біріншіден, диагностика педагогикалық мақсаттар үшін жүзеге асырылады, яғни ол нәтижелерді талдау және түсіндіру негізінде білім беру (оқыту, тәрбиелеу) сапасын жақсарту және оқушы тұлғасының дамуы туралы жаңа ақпарат алуға бағытталған;

- екіншіден (және бұл ең бастысы), ол мұғалімнің педагогикалық жұмысының сапасы туралы жаңа мазмұнды ақпарат береді;

- үшіншіден, ол мұғалімнің педагогикалық қызметінің логикасына сәйкес келетін әдістердің көмегімен жүзеге асырылады;

- төртіншіден, педагогикалық диагностика көмегімен мұғалім қызметінің бақылау-бағалау функциялары күшейтіледі;

- бесіншіден, тіпті кейбір дәстүрлі қолданылатын оқыту мен тәрбиелеудің құралдары мен әдістері Педагогикалық диагностика құралдары мен әдістеріне өзгеруі мүмкін

Педагогикада педагогикалық диагностика оқытудың жай-күйі мен нәтижелерін сипаттайтын белгілерді анықтау мен зерделеуді білдіретін қызметтің ерекше түрі ретінде қарастырылады және осы негізде мүмкін болатын ауытқуларды болжауға, анықтауға, олардың алдын алу жолдарын анықтауға, сондай-ақ оқыту және тәрбиелеу сапасын арттыру мақсатында оқыту процесін түзетуге мүмкіндік береді. Педагогикалық диагностика

педагогикалық жүйенің әртүрлі элементтерінің жағдайын және оның қызмет ету жағдайын сипаттайтын белгілерді анықтау және зерттеу процесі ретінде әрекет етеді. Бұл дамудың ықтимал үрдістерін, ауытқуларды болжау, педагогикалық түзету шараларымен жағымсыз үрдістерді болдырмау және дамудың оң элементтерін ынталандыру (жеке тұлға, топ, педагогикалық құбылыстар) үшін қажет. Педагогикалық диагностика педагогиканың ғылым ретінде пәні тұрғысынан жүргізіледі және педагогикалық диагностика теориясы мен тәжірибесін көрсететін және педагогика құрылымында сервистік, көмекші тәртіптің рөлін атқаратын педагогикалық білімнің дербес саласы ретінде әрекет ете отырып, педагогикалық диагнозды және педагогикалық түзету шараларын әзірлеуді мақсат етеді. Ол өзінің ғылыми дәрежесі бойынша педагогикалық болжам, педагогикалық әдеп бойынша ұқсас. Педагогикалық процестің компоненттері педагогикалық диагностиканың объектілері болып табылады: бұл педагог, білім алушы, педагогикалық қызметтің мазмұны, әдістері, құралдары мен нәтижелері, сондай-ақ педагогикалық процестің заңдылықтары.

## **2. Педагогикалық диагностиканың функциялары мен міндеттері**

Педагогикалық үдерісте диагностика келесі функцияларды орындайды:

1. Ақпараттық
2. Болжамды
3. Бағалау
4. Дамытушы

Диагностиканың ақпараттық функциясы-бұл:

- бала дамуының салыстырмалы деңгейін анықтау;
- педагогикалық қарым-қатынас жағдайын анықтау;
- оқушының болашақ сипаттамасының негізгі параметрлерін анықтау.

Диагностиканың болжамды функциясы-бұл:

- оқушылардың әлеуетті даму мүмкіндіктерін анықтауға ықпал ету;
- оқушымен өзара іс-қимылды ұйымдастыру болжамын анықтайды.

Диагностиканың бағалау функциясы-бұл:

- педагогикалық өзара әрекеттестіктің нәтижелілігі туралы түсінікке ие болу;;
- педагогикалық үдерісте әртүрлі тәрбие және оқыту құралдарын пайдаланудың тиімділігін анықтау.

Диагностиканың дамыту функциясы-бұл:

- оқушының мүмкіндіктерін және даму перспективаларын көрсету үшін диагностикалық әдістерді қолдану;
- диагностика негізінде тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруы, өзін-өзі сезінуі және өзін-өзі дамытуы үшін жағдай жасау.

Педагогикалық әдістемелердің әртүрлілігінен Әдістеменің өзін сипаттаудың жинақылығы, оны жүргізу мен өңдеудің салыстырмалы жеңілдігі түсінігіне сүйене отырып, өз жұмысы үшін әдістемені таңдап

аламын. Әдістемелер балалардың тыныс-тіршілігімен байланысты, олар практикалық сипатқа ие, нысаны мен мазмұны бойынша қол жетімді және тартымды, ойын, шығармашылық элементтерін қамтиды. Диагностикалау әдістемесі олардың бірі болып табылады.

Диагностикалық әдістемелерді қолдану барлық балаларды бірдей жағдайға қояды, олардың жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді және сонымен бірге баланың алдына қойылған міндеттің қиындық деңгейі жеткілікті, дамыту сипатында болады.

Мектептегі диагностиканың негізгі міндеттері келесі міндеттер болып табылады:

1. Баланың даму деңгейін анықтау.
2. Жеке тұлғаның негізгі сипаттамалары мен белгілерінің жақсы немесе нашар жағына өзгеруін анықтау.
3. Норманы және ауытқуды көру (эталонға бағдарлай отырып).
4. Алынған фактілерді талдау.
5. Өзгерту себептерін анықтау.
6. Диагностика нәтижелері бойынша одан әрі түзету жұмыстарының жоспарын әзірлеу.

Диагностикалық әдістемелерді іріктеу кезінде міндетті түрде мынадай критерийлерді ескеремін:

- сынып оқушыларының жасы;
- балалар ұжымын қалыптастыру ерекшеліктері;
- оқушылардың диагностикалық зерттеуге дайындығы;
- оқушылар мен педагогтың өзара әрекет ету дәрежесі.

Педагогке тұлғаны қалыптастыру процесін басқаруға мүмкіндік беретін кері байланыс функциясы, педагогикалық процесс туралы осындай мәліметтердің көмегімен өз іс-әрекеттерін бақылай отырып, педагогикалық шешімнің үздік нұсқасына жетуге мүмкіндік береді. Педагогикалық қызметтің нәтижелілігін бағалау функциясы, қол жеткізілген педагогикалық нәтижелерді өлшемдермен және көрсеткіштермен салыстыруға негізделген.

Тәрбиелік-ынталандыру функциясы, диагностика кезінде педагогке тек білім алушылар туралы ақпарат алу ғана емес, сонымен қатар олардың қызметіне, қалыптасқан қарым-қатынас жүйесіне қосу қажет екенін ескеретін.

Қарым-қатынас серіктестің білуінсіз және түсінуінсіз мүмкін еместігіне негізделген коммуникативтік және конструктивтік функциялар. Бұл функцияларды іске асыру диагностика білім алушылар мен педагогтың өзара іс-қимылы процесінде жеке-типологиялық ерекшеліктерін айқындаған жағдайда мүмкін болады. Педагогикалық процеске қатысушыларды ақпараттандыру функциялары, яғни Диагностика нәтижелерін хабарлау (егер ол орынды болса).

Диагностикаланатын объектінің даму перспективасын айқындауды білдіретін болжамдық функция.



### 3. Педагогикалық диагностика бағыттары

Педагогикалық диагностика бірнеше бағытта ұсынылуы мүмкін:

- педагогикалық үдеріске белсенді әсер ететін әлеуметтік-педагогикалық диагностика, әлеуметтік-педагогикалық жағдайлар мен факторлар (әлеуметтік макро - және микро орта, отбасы, мектептен тыс мекемелер және т. б.);

- педагогикалық үдерістің мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асырудың ұйымдастырушылық-әдістемелік диагностикасы, әдістемелік, ұйымдастырушылық, материалдық-техникалық шарттары мен мүмкіндіктері;

- тәрбиелілік диагностикасы, оқушылардың сана-сезім мен мінез-құлықта тәрбиелілік көріністері және қабыну үрдістері;

- дидактикалық диагностика, оқу жетістіктері, оқушылардың оқытылуы мен оқуы. Диагностикалаудың кезеңділігін анықтаудың бірнеше нұсқасы бөлінеді. Біріншісі М. И. Шиловаға ұсынылды: педагогикалық диагностика үдерісі ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу және оны оқу-тәрбие процесін басқару үшін пайдалануға байланысты. Екінші нұсқаға сәйкес (А. С. Белкин), бірінші кезеңде объектіні тән белгілері бойынша тану функциясы жүзеге асырылады, яғни ақпараттың бастапқы жинақталу процесі жүреді (оқушылардың өмірі мен қызметіне байланысты барлық нәрсені бақылау, бекіту, есте сақтау), ал екінші кезең ақпаратты қайта өңдеуді, зерделенетін құбылыстың мәнін тануды, алынған деректердің практикалық іс-әрекетпен арақатынасын болжайды. Диагностикалаудың құрылымын құрудың үшінші нұсқасы (Л. Н. Давыдова) екінші нұсқаға негізделген және диагностикалаудың жалпы теориясында белгіленген кезеңдерді ескере отырып, бірқатар арнайы кезеңдерді қосады:

- педагогикалық диагностикалаудың нысанын, мақсаттары мен міндеттерін анықтау;

- гипотезаны ұсыну және оны кейінгі тексеру, алдағы диагностикалау процесін жоспарлау;

- диагностикалау құралдарын таңдау (өлшемдер, деңгейлер, әдістемелер));

- объект туралы ақпарат жинау (Объектінің нақты жай-күйінің нормативтік-оңтайлы);

- алынған ақпаратты өңдеу (талдау, жүйелеу және жіктеу);

- сенімді ақпаратты талдау негізінде диагностикаланатын нысан компоненттерін кейбір жаңа бірлікке синтездеу;

- диагностикаланатын нысанның одан әрі даму перспективаларын болжау, педагогикалық диагнозды негіздеу және бағалау;

- педагогикалық диагнозды практикалық қолдану, диагностикаланатын объектіні өзгерту мақсатында педагогикалық процесті басқаруды түзету. Диагностикалаудың кезеңдерін бөлуде төртінші нұсқаның авторы (яғни Куприяничик) сонымен қатар диагностикалаудың

жалпы теориясында анықталған кезеңдерге негізделеді және педагогикалық диагностикаға тән жаңа, қосады: жеке тұлғаның дамуының белгілі бір деңгейін негіздейтін ішкі және сыртқы жағдайларды анықтау; жақын даму аймағын анықтау; тұлғаның ары қарай дамуы мен қалыптасуының қажетті педагогикалық шараларын ойластыру.

Жоғарыда баяндалғанның негізінде педагогикалық диагностика диагностиканың ерекше түрі болып табылады, өйткені диагностикалаудың ерекше объектісі және оны зерттеуге өзіндік тәсілі бар; оның барлық кезеңдерінде қатысқан педагогикалық қызметтің дербес компоненті болып табылады; диагностиканың басқа түрлерінен ерекшеленетін функциялар мен принциптердің болуымен сипатталады; ерекше құрылымы және бірқатар ерекше кезеңдері бар.

#### **4. Педагогикалық диагностика түрлерінің сипаттамасы**

Педагогикалық диагностиканың түрлері диагностикалық зерттеулерді ұйымдастыру ерекшеліктерімен байланысты және мынадай сипаттамалармен ерекшеленеді: 1) нысаналы Объектілік-пәндік бағыттылығы (оқу, бақылау); 2) субъектілік-объектілік қатынастар және ұйымдастыру (сыртқы диагностика және өзін-өзі диагностикалау); 3) диагностикалаудың техникалық жарактандырылуы (аппаратуралық, оның ішінде компьютерлік және аппаратурасыз диагностика); 4) тексеру ауқымы (жеке, топтық, массалық диагностика); 5) зерттеу ауқымы (жеке, топтық, массалық диагностика); 5) тексерудің тереңдігі (циклдігі): бастапқы (базалық, кіріспе, бірциклді) және тереңдетілген (көп циклді); 6) тексерілушілерге диагностикалаудың әсер ету сипаты (айқындаушы және айқындаушы-түрлендіруші, түзетуші диагностика); 7) тексеру жүргізу уақытының ұзақтығы (жедел, экспресс-диагностика және ұзақ мерзімді, монографиялық); 8) тексеру жүргізудің кәсіпқойлығы (дилетанттық немесе кәсіптік диагностика); 9) өндірілетін диагноздың сипаты (симптоматикалық, алдын ала, этиологиялық, түзетуші диагностика); 10) тексеру жүргізудің 11. Осы қаулы алғашқы ресми жарияланған күнінен кейін күнтізбелік он күн өткен соң қолданысқа енгізіледі.

#### **5. Педагогикалық диагностика принциптері**

Педагогикалық диагностика принциптері психологиялық ерекшелікке қарағанда өз ерекшелігіне ие. Принциптер-диагностикалық тексерудің барлық кезеңдерін немесе олардың көпшілігін қамтитын және педагогикалық диагностикалауға қойылатын талаптарда нақтыланған диагностикалаудың негізгі ережелері.

Диагностикалық әдістемелер мен процедуралардың қол жетімділік принципі диагностикалық әдістемелерді пайдалану кезінде әртүрлі қажетті көрнекілік нысандарын қолдануды, зерттелетін және педагогтарға (мектеп психологтарына, басқарушыларға) әдістемелердің қол жетімділігін,

диагностикалаудың табиғи жағдайларын қолдануды және зерттелетін адамдардың қызығушылығын ынталандыруды жасауды талап етеді. Диагностиканың кешенділік принципі педагогикалық ұжымдарда диагностиканы кешенді ұйымдастыруда, өзара байланысты және өзара бақылау әдістемелерінің кешендеріне әдістемелерді бағыттауда, тұтас оқу-тәрбие процесінің құрылымына диагностиканы қосуда, синтетикалық әдістемелерді тиімді пайдалануда көрінеді.

Диагностиканың теориясы мен әдістемесінің ғылыми негізділік принципі тұтас объектілердің генетикалық және жүйелік талдауы, оларды үлгілеу, өлшемдер мен индикаторлардың теориялық негіздемесі, диагностикаланатын педагогикалық жүйенің (кіші жүйе) даму және өзін-өзі дамыту жағдайларын оңтайландыруға диагностиканың бағдарлануы негізінде диагностикалауды құруда, ұғымдық аппаратты, диагностиканың өлшемдері мен индикаторларын нақтылауда, сенімділік пен нақтылықты бақылауда, әдістемелерді валидтілікке тексеруде, сондай-ақ диагностикалық деректерді ғылыми айналымға жедел енгізуде көрінеді.

Диагностиканың нысандары мен әдістерін оңтайландыру принципі диагностика мақсаттары жүйесін, оның өлшемдері мен көрсеткіштерін, өңдеу рәсімдерін, нәтижелерді талдауды оңтайландыруға бағдарланады. Неғұрлым үйлестірілетін және тиімді, үнемді әдістемелерді таңдау, еңбек шығындарын ұтымды ету және диагностикаға қатысушылар арасында міндеттерді функционалдық бөлу, ақпаратты өңдеу және талдау, оны ұсыну процедуралары мен неғұрлым ұтымды (қажетті және жеткілікті) бағдарламаларды таңдау жолымен іске асырылады.

Диагностиканың бірізділігі мен сабақтастығының принципі диагностика жүйесін кезең-кезеңмен құруды, диагностикалау нәтижелерін себеп-салдарлық талдауда диагностикалық кезеңдерді тереңдетуді (қажеттілігіне қарай), диагностикалаудың кезеңділігін оқу-тәрбие процесінің циклдарына және тексерілушілердің жеке басын дамытудың сыни нүктелеріне бағдарлауды, тәрбие процесінің барысы туралы диагностикалық ақпаратты берудегі сабақтастықты көздейді.

Диагностиканың болжамдық принципі диагностикалау нәтижелерін талдау рәсіміне педагогикалық болжамдарды енгізуде, қалыптасқан үрдістердің болжамдарын, диагностикаланатын объектілер мен құбылыстардың оңтайлы даму болжамдарын әзірлеуде, осы болжамдарға түзету шараларын бағдарлауда көрінеді.

Диагностиканың жүйелілігі мен нақтылығы принципі диагностиканың негізгі объектілері мен мақсаттарын айқын анықтауда, модельдеу жолымен оларды иерархиялауда, осы мақсаттарды диагностикалаудың өлшемдері мен индикаторларын құрылымдауда, әдістемелердің барабар диагностикалық кешендерін әзірлеуде іріктеуде көрінеді.

Диагностиканың айқындаушы және түзетуші функцияларын үйлестіру принципі әдістемелердің түзету мүмкіндіктерін есепке алуды, оларды диагностикаланатын объектілер мен құбылыстарды түзетуге бағыттауды, диагностикалық әлеуетті сақтай отырып, әдістемелердің түзету

мүмкіндіктерін жұмылдыруды талап етеді (әдістемелерді әзірлеу және іріктеу процесінде).

## **6. Педагогикалық диагностиканың этикалық нормалары**

Диагностика әдістері білім беру саласында кеңінен қолданылатындықтан, оларды отандық тәжірибеде қолдану қателері туралы атап өткен жөн. Атап айтқанда, Келесі қателерді атап өтеді:

1. Мәдениет факторының олардың нәтижелеріне әсерін түсінбеуге негізделген шетелдік әдістемелерді сындарлы емес пайдалану.

2. Әдістемелерді олардың өлшейтінін анық түсінбей пайдалану; атауына сенім, Әдістеменің "жапсырмасын" оның құрылу тарихын және оның өлшенетін сипаттамалары туралы түсініктерді дамытуға Талпынбай пайдалану;

3. Зерттелетін индивидтерге статикалық көзқарас, сондықтан негізсіз үзілді-кесілді тұжырымдар мен қорытындылар. Адамның мінез-құлқын және уайымдылығын болжамдаған кезде дамуы іс жүзінде жоққа шығарылады.

4. Арнайы білімнің мағынасын түсінбеумен байланысты мамандандырылмаған әдістемелерді қолдану. Психологиялық диагностика саласында қажетті арнайы білімі жоқ адамдар ғана емес, сондай-ақ психологиялық білімі жоқ адамдар да практикада әдістемелерді пайдалану кездеседі.

5. Диагностикалық әдістемелер жинақталған басылымдар ағынын бақылаудың болмауы. Мамандар үшін жасалған құралдарды кәсіби емес пайдалану психодиагностиканың беделін түсіруіне ғана емес, зерттелетін адамға тікелей немесе жанама зиян келтіруге әкелуі мүмкін. Осыған байланысты психодиагностикалық әдістемелерді әр түрлі пайдаланушыларға қойылатын этикалық нормаларды білу қажет. Психологиялық диагностикада адекватты және қарама-қайшы емес диагностикалық үдеріске ықпал ететін мынадай қағидаттар қалыптасқан. Зерттеуші алынған ақпараттың шынайылығы мен құпиялылығына жауап беретін жауапкершілік принципі.

Құзыреттілік принципі, яғни психодиагностиканың негізгі практикалық процедураларын білу және оларды дұрыс пайдалану. Кәсіби құпияның принципі, яғни психодиагностикалық әдістердің таралуын шектеу. Жеке тұлғаның егеменді құқықтарын қамтамасыз ету қағидаты (әрбір адам құпияға құқылы) және сыналушы зерттеудің жалпы міндеттерін ұсынуға тиіс болатын зерттеу мақсаттары туралы Клиентті хабардар ету қағидаты. Қолданыстағы заңнама шеңберінде алынған ақпаратты пайдаланудан тұратын этикалық және заңдық құқықтылық принципі. Объективтілік принципі, яғни психодиагностикалық ақпаратты жүргізу, бағалау және интерпретациялау туралылығы. Құпиялылық принципі-сыналушы туралы, оның тыныс-тіршілігінің интимдік, жеке жақтары мазмұнын құрайтын мәліметтерді жария етпеу. Мәні тестілеу нәтижелері бойынша сыналушы өзінің психологиялық және соматикалық

жағдайын, сондай-ақ материалдық жағдайын нашарлатпауы тиіс. Оған зиян келтірілмеуі тиіс. Зерттеудің моральдық-позитивті әсерінің принципі, ол зерттеу және кеңес беру нәтижесінде көңіл-күйді көтеру және сыналушылардың мінез-құлқының теріс ерекшеліктерін көрсету ықтималдығын төмендету болып табылады. Азаматтылық пен патриотизм қағидаты осы адам тұратын және жұмыс істейтін кәсіби немесе әлеуметтік ортақтың жұмыс істеу тиімділігін қамтамасыз етумен сыналушының әл-ауқаты қағидатының шебер үйлесіміне негізделеді. Психодиагностика сапасын арттыру мақсатында психологтар арасында психологиялық ақпаратпен алмасу мүмкіндігін ұсынатын кәсіби кооперация принципі. Зерттеу нәтижесінде сыналушының психологиялық диагностикадан жағымды әсер еткен жұмысты ұйымдастырудағы психологияны білікті насихаттау принципі.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Бұл түсінік "диагностика"?
2. "Педагогикалық диагностика" ұғымын анықтаудың күрделілігі неде?
3. Педагогикалық диагностика қандай бағыттарда қолданылады?
4. Психологиялық және педагогикалық диагностикада не және олардың ерекшелігі неде ?

## **7. Психодиагностиканың ғылыми-теориялық негізі**

Психологиялық ілімдер ерте заманнан бастау алады. Ежелгі дүние елдерінде жан туралы ілім Үндістан, Қытай, Мысыр, Вавилон, Грек елдерінде тіршілік пен өмір, жан мен тән, оқыту мен тәрбие және т.б. негізгі мәселелер ретінде күн тәртібіне қойылып келген. Жан мәселесіне қазақ халқы да ерекше мән берген. Мәселен, жанға байланысты ой-пікірлер, мақал-мәтелдер мен нақыл сөздер, эпостар мен жырлардың халық психологиясы үшін маңызы зор болған. Олардың мазмұнынан халқымыз жанның заттық қасиеті жоқ болғандықтан, оны танып білу шектеулі екендігін де жақсы аңғарған. Қазіргі психология ғылымында жанды көбіне психика ұғымының баламасы ретінде қарастырады. Сол дәуірде Френсис Гальтон Англияда биологиялық тестілеудің негізін қалаушылардың бірі болды. Ол тұқымқуалаушылық арқылы берілетін биологиялық қасиеттерді зерттеу арқылы диагностикаға ғылыми қызығушылық туғызғанын атап көрсетуге болады. Тұқымқуалаушылықты зерттеу барысында Гальтон бірге туған адамдар мен қандас емес адамдарды өлшеу қажеттілігін зерттеп, адамның ата тегі мен егіздік арасындағы нақты ұқсастық деңгейін анықтады. Сонымен бірге, осы мақсатта зерттеулер жүргізген Гальтон 1884 жылы бүкіләлемдік көрмеде антропометрикалық лаборатория ұйымдастырды. Онда адамдар өздерінің физикалық мінездемесіне сәйкес көру немесе

есту тереңдігін зерттеуге арналған тестік тексеруден өтті. Мұндай тестік зерттеулер алғаш рет тұлғаның дамуын және ақыл-ой деңгейін анықтауда да қолданылды. Англияда алғаш рет арнайы психометриялық мекемелерде адам қабілетінің статистикалық мәліметтерін жинақтауға бағытталған корреляция әдісін қолдану ұсынылды. Гальтон зерттеулер барысында дисперсиялық талдауды ұсынса, ал Спирмен факторлық талдауды ұсынды. Сонымен қатар, Г. Айзенк, Г. Кэттел тұлға қасиеттерінің психодиагностикасын анықтау үшін факторлық талдауды қолданды. Қорыта айтқанда, ғасырлар бойына қалыптасқан жеке адамды зерттеу тәсілдері қазіргі кезеңде олардың құндылығын арттыра түсетін психодиагностикалық зерттеулер мазмұнын толықтыра түсері сөзсіз. Психодиагностикалық әдістемелер жеке адамды зерттеп, даму бағыттарын көрсетумен қатар, психолог қызметінің кәсіби, әдеп және моральдық қалыптарына бағыт берді. Олай болса, психодиагностиканың ғылыми-қолданбалы мақсаты тұлғаның жас ерекшелігіне байланысты психикалық даму динамикасын, мінез-құлық ауытқуларын, қабілеті мен қоршаған ортаға бейімделуін зерттеу.

Осы мақсатқа қол жеткізуде төмендегідей міндеттерді шешуді көздейді:

1. Жеке адамның қасиеттерінің даму динамикасын нақты уақыт өлшемдеріне байланысты анықтау.
2. Жеке адамның, топтың психологиялық іс-әрекетіндегі нақты өзгерістерді көрсету.
3. Жеке адамның психологиялық даму және қалыптасу жағдайларын ұйымдастыру.

Ал практикалық психодиагностика төмендегідей міндеттерді көздейді:

- мінез-құлық ерекшеліктері мен психологиялық қасиеттерді анықтау;
- психологиялық ерекшеліктердің сандық және сапалық көрсеткіштерін анықтау;
- топта тұлғаның психологиялық даму ерекшеліктеріне салыстырмалы талдау жасау.

Психодиагностикалық әдіс түрлерін дұрыс пайдалана білу үшін жеке адамның психикалық ерекшеліктерін, психоаналитиканың теориялық негіздерін толық меңгеру қажет, сол жағдайда ғана жеке психикалық ерекшеліктерді бағалау немесе өлшеу барысында нақты өлшемдерге қол жеткізуге болады. С. Л. Рубинштейн психодиагностикалық зерттеуді ұйымдастыруда зерттеудің негізгі екі базасын атап көрсеткен. Бұл бақылау (өзін-өзі бақылау және объективті бақылау, өздігінен тура және жанама бақылау) және экс-перимент. Одан соң әдістерді төмендегідей жіктейді:

- іс-әрекетті орындау барысындағы психикалық ерекшеліктерді зерттеу әдісі;
- сұхбат алу әдісі;

- анкета әдісі;
- тест әдісі;
- генетикалық әдіс.

Б. Г. Ананьев жіктеулері бойынша психологиялық зерттеулер төрт топқа бөлінеді:

1. Ұйымдастыру, лангитюдті салыстыру және жинақтау әдісі.
2. Топтық мәліметтерді жинақтаудың эмпирикалық тәсілдері; бақылау және өзін-өзі бақылау, лабораториялық эксперимент және психодиагностикалық әдіс (тест, анкета, сауалнама, сұхбаттасу): а) тапсырманы орындау барысында іс-әрекетті бағалау және оған сапалық талдау жасау; ә) жобалау (математикалық, кибернетикалық); б) биографиялық әдіс ( адамның өмір жолын зерттеу, құжаттық талдау).
3. Эксперимент және бақылау нәтижелерін талдау, мәліметтерді статистикалық өңдеу және сапалық сипаттама беру.
4. Талдау әдісі: а) Генетикалық (жалпы даму ерекшеліктерін көрсететін материалдарды талдау); ә) Құрылымдық ( жеке адаммен топты және өзгеде тұлғалар мен байланысты сипаттау).

Сонымен қатар, психодиагностика әдістерді әдіснамалық бағытын өлшеу технологиясына қарай топтастырады. С. Г. Болтыгин диагностиканы зерттеу тәсілдері ретінде «дедуктивті» және «индуктивті» әдістер деп бөледі. Ал, Розенцвейг психодиагностикалық әдістерді үш түрге бөліп қарастырды.

*Бірінші түрі:* субъективті әдіс – субъектінің өзін-өзі объект ретінде бақылауы.

*Екінші түрі:* объективті әдіс – жеке адамды сырттай бақылау арқылы ішкі құрылымдық байқау.

*Үшінші түрі:* жобалау әдісі – жеке адамға кері әсерін тигізбейтін стимулдарға зерттелінушілердің әсерін талдау.

Мәскеу университетінде 1987 жылы жалпы психодиагностика авторлары технология бағыттарын негізге ала отырып, келесі топтама- ны ұсынды. Бірінші топтамаға дұрыс жауапты қажет ететін тапсыр- малар жатқызылады:

1. ақыл-ой дамуы және арнайы қабілеттер тесті, жеке адам ерекшеліктерін анықтауға арналған тесттер;
2. дұрыс жауабы жоқ, бірақ белгілі бір бағытты көздейтін тесттер.

Екінші топ тестері вербальды және вербальсыз психодиагнос- тикалық әдістерден құралған.

Үшінші топқа өлшеу қағидаларына негізделген психодиагнос- тикалық әдістер жатады:

1. Объективті тесттер диагностикалық міндетті дұрыс шешуді та- лап етеді.
2. Стандартты өзіндік есеп беру тесттері.
3. Проективті техникалар.

4. Пікірлесу (интерактивті техникалар).
5. Психофизиологиялық және ақпаратты талдау әдістері.

**Психодиагностика әдістерінің топтамасы қолданылу бағытына қарай төмендегідей топтастырылады:**

1. Объективті әдістер.
2. Субъективті әдістер.
3. Жобалау әдістері.

**Іс-әрекеттерді орындау тәсілдері мен нәтижелеріне қарай:**

1. Жеке тұлғаны зерттеу тестері.
2. Іс-әрекетті зерттеу тестер
3. Ситуациялық тестер
4. Ақыл-ойды зерттеу тестері
5. Қабілетті зерттеу тестері
6. Жетістікке жетуді зерттеу тестері.
7. Бағыт-бағдарды зерттеу тестері

**Зерттелушінің өзі туралы берген мәліметіне негізделген өлшемдер:**

1. Тұлғалық және арнайы сауалнамалар.
2. Сауалнамаларлар.
3. Өзекті және өткен мәселелер жөнінде сұхбат алу.
4. Биографиялық әдіс.
5. Белгілі бір жағдайларға байланысты жеке тәртібін баяндау.

Психологтың алдына қойған мақсатына сәйкес орындалатын психодиагностикалық міндеттерді шешуде қолданылатын әдістемелер объективті, субъективті және проективті әдістер жүйесінде жинақталса, оңтайлы шешімін береді.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Психологиялық диагностика ғылымының зерттеу объектісі?
2. Психодиагностика ғылымын дамытуға үлесін қосқан ғалымдар кімдер?
3. Психодиагностика қандай ғылым салаларында қолданылады?
4. Психодиагностиканың практикалық мазмұны қандай?
5. Психодиагностика ғылымының мақсаты, міндеттері, әдіснамалық бағытын өлшеу мазмұнының топтамасы қандай?
6. Объективті, субъективті, проективті әдістер деген не?



## **II. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКА ТАРИХЫ**

1. Психологиялық және педагогикалық диагностиканың тарихи байланысы

2. Педагогикалық диагностиканың даму тарихы

3. Тестологияның даму кезеңдері

### **1. Психологиялық және педагогикалық диагностиканың тарихи байланысы**

Психологиялық және педагогикалық диагностика бір-бірімен тығыз байланысты екені белгілі, бірақ педагогикалық диагностика ертерек пайда болды деген пікір бар. Мысалы, К. Ингенкамп педагогикалық диагностиканың педагогикалық қызметі сияқты сонша жыл болатынын айтады. "Кім жоспарлы түрде оқытып, өз күш-жігерінің нәтижелерін анықтауға тырысты". Сонымен қатар, ғылыми негізделген әдістерді іздеу басталған кезде педагогикалық диагностика өз әдістерін және көп жағдайда психологиялық диагностиканың ой бейнесін алды. Сонымен қатар психологиялық диагностикада оқыту мен тәрбиелеудің нәтижелерін бағалауға бағытталған педагогикалық диагностикамен байланыс болмайды. Біліктілікті анықтауға бағытталған диагностикалық қызмет қытай мемлекеттік қызметінде шенеуніктердің орнына үміткерлердің емтихандарына байланысты психологиялық-педагогикалық әдебиетте айтылады, Олар Христос Рождествосына дейін 1000 жылдан астам уақыт өткен. Қызметке қабылдау Тапсырылған емтихан туралы куәлік негізінде жүзеге асырылды. Педагогикалық диагностика элементтері Ежелгі Мысырда, Үндістанда қолданылғаны белгілі. Вавилонда жазушылардың дайындығын жүзеге асыратын мектеп түлектері бағалауға ұшырады.

XIX ғ. жеке оқудағы және жеке басының қасиеттері жеке мансабы мен қоғамдық институттарды дамыту үшін аса маңызды болып келеді. Осы уақытта жалпы білім беретін мекемелер мен университеттерде Мена экзаменгізіледі, сондай-ақ тұлғалық ерекшеліктер мен айырмашылықтарды диагностикалау әдістері пайда болады. Педагогикалық диагностика әрдайым оқу-тәрбие процесінің ажырамас бөлігі болып табылады, алайда ұзақ уақыт бойы ол педагогтың интуициясына негізделіп, оқушының жетістіктерін ғылыми талдауға сүйенбей жүзеге асырылды. Жағдай білім беру жаппай және формальды сипатты қабылдаған кезде, оқыту нәтижелерінің нақты критерийлері мен оларды объективті бағалау талап етілген кезде, яғни дәл диагностикалық рәсімдерді әзірлеу қажеттілігі де өзгерді. Бұл құрал-саймандар көп жағдайда эксперименталды және Дифференциалды психология әдістерін қолданған психологиялық диагностика құралдарына сүйеніп құрылды. Ең алдымен, тест құралдарының бірі болды. Олардың таралуының әсерінен тестология (ағылш. test-сынама, гр. logos-білім-, сапалы және ғылыми негізделген өлшеу диагностикалық әдістемелерді жасаумен айналысатын.

Психологияда тестология мазмұны көп жағдайда дифференциалды психометрика мазмұнымен сәйкес келеді. Бірақ тестологияның принциптері мен әдістері психология шеңберінен шығады, өйткені тесттер ғылым мен тәжірибенің түрлі салаларында – педагогикада, медицинада, техникада, менеджментте кеңінен қолданылады. Осы салалардың әрқайсысында тестология әдістерінің валидтік, сенімділік, тиімділік және т. б. сияқты тест әдістемелерінің қасиеттерін қамтамасыз етуге байланысты жалпы белгілері бар. Тест әдісі заманауи Психодиагностика әдістерінің барлық алуан түрлілігін жоққа шығармайтындықтан, тестология педагогикалық немесе психологиялық диагностикамен теңдестірмейді, бірақ бұл сала олар үшін біріктіруші бастама болды. Психологиялық-педагогикалық ізденістердің жетістіктері мен диагностикалық операциялардың техникасын жетілдіру оқу жетістіктері мен жеке сипаттамаларын бағалаудың, атап айтқанда, оқу қызметінің жеке алғышарттарын және оқу процесінің мүмкіндіктерін барынша келісуге бағытталған неғұрлым жетілдірілген рәсімдеріне әкелді

Психологиялық диагностиканы дамытудың тарихи аспектілері М. К. Акимов, К. М. Гуревич, Л. Ф. Бурлак және т. б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Психологиялық әдебиетте қазіргі уақытта психодиагностикалық бағыттың дамуының анық құрастырылмаған кезеңінде іс-әрекеті нақты тарихи уақытқа сәйкес келген нақты ғалымдардың үлесі арқылы ғылыми сала ретінде психодиагностиканың даму дәйектілігінің сипаттамасы бар.

## **2. Педагогикалық диагностиканың даму тарихы**

Педагогикалық диагностиканың тарихы Г. А. Карпов, Л. В. Колясникова, Е. Е. Леонова, Е. А. Михайличев және т.б. өз еңбектерін арнады. Бұл ретте XIX ғ. соңында. Ресейде психологиялық диагностиканың күш-жігері ең алдымен тестілеу әдісін пайдалана отырып, интеллектіні бағалауға шоғырланды, ал педагогикалық диагностика Жалпы тұлғаны зерттеуге және диагностиканың түрлі әдістерін, соның ішінде тестілеу әдісін қолдануға бағытталған. XIX-XX ғғ. тоғысындағы психологиялық диагностикадағы сияқты, әлемде және Ресейде педагогикалық диагностиканың қалыптасуы эксперименталды тәсілдің күшті әсерімен өтті. Эксперименталды педагогика өкілдері психологиялық және педагогикалық әдістемелерді қолдануды насихаттады, нақты мысалдарда осы әдістемелердің оқушыларды және олардың оқу және тәрбие жұмысындағы шағын орталықтарды зерделеуде мүмкіндіктерін көрсетті. Педагогикалық диагностика идеялары күшті психодиагностикалық бағытпен болса да, білім беру практикасына белсенді түрде көше бастады, алайда бұл процестерде механизм мен эклектизм айқын байқалады.

Дегенмен XIX ғ. аяғы мен XX ғ. басында сол кездегі шетелдік және отандық педагогтар педагогикалық диагностика үшін маңызды идеяларды

қалыптастырды. Сонымен, неміс педагогы В. Лай оқушыда қалыптасқан қабылдаудың басым түрінің нәтижелерін бақылау мен оқытуды есепке алу қажеттілігі туралы идеяны айтты. Ресейлік педагог М. И. Демков педагогикалық өлшеулердің жоғары диагностикалық мүмкіндіктерін оқушылардың білімін меңгерудегі жетістіктерін бақылау құралы ретінде атап өтті. Американдық психолог және педагог Дж. Дьюи педагогтарды оқу қызметінің нәтижелерін бағалаудың жаңа тәсілдерін іздеуге бағыттады. Г. Кершенштейнер оқу нәтижелерін бағалау кезінде оқушының шығармашылық күштеріне назар аудару керек деп есептеді. Осылайша, сол кездегі педагогикада ең алдымен оқушылардың тұлғалық даму призмасы арқылы оқыту нәтижелерін бағалауға бағытталған Диагностикалық тәсіл қалыптасты. Осылайша, Ресейде педагогикалық диагностиканың дамуы оның әлемдегі даму үрдістеріне сәйкес болды, бірақ кейіннен біздің елдегі әлеуметтік өзгерістердің ерекшеліктеріне байланысты ерекше ренге ие болды. Ресейде психологиялық және педагогикалық ғылымның айқын интеграциясы байқалды. Осы үрдістің алғашқы көріністерінің бірі 1877 жылы Петр Федорович Каптеревтің "Педагогическая психология" атты кітабының жариялануы болды. Отандық психология мен педагогика тарихында бұл тақырып бойынша алғашқы аяқталған еңбек болды. Педагогикалық диагностиканы одан әрі дамыту психологиялық диагностикамен интеграциялау жолымен және жоғарыда айтылғандай, эксперименталды тәсілдің айқын ықпалымен жүргізілді. 1901 жылы А. П. Нечаевтың "заманауи экспериментальды педагогика оның мектептегі оқыту мәселелеріне қатысты" атты жұмысы жарық көрді, онда ол педагогтарға мектептерде эксперименталды және зерттеу әдістерін (тестілеу, сауалнама, сауалнама және т.б.) меңгеруді ұсынды. Әдістемені зертханаларда мамандар әзірледі, апробациядан өтті, оның нәтижелері педагогтар, дәрігерлер мен психологтар жиналысында талқыланды. Осыдан кейін олар мұғалімдер оларды пайдалану үшін мектептерге берілді. Әдістердің қол жетімділігі мен қарапайымдылығы, оқушылардың оқу сабақтарымен байланысы міндетті болып саналды.

Коммерциялық училищелерде, кадет корпусарында, Петербург, Мәскеу және көптеген провинциялық қалалардың гимназиялары мен реалды училищелерінде психологиялық кабинеттер мен зертханалар ұйымдастырылды. А. П. Нечаев оқушылардың жеке ерекшеліктеріне педагогті бақылаудың ауқымды формалды бағдарламасын әзірледі. Оған оқушы туралы барлық медициналық-биологиялық мәліметтер, сондай-ақ келесі блоктарға біріктірілген бірқатар психологиялық-педагогикалық параметрлер енгізілді: 1) оқушының білімдерінің "багажы" мен сөздік қорына байланысты нақты түсініктерінің байлығы; 2) жадының түрлері мен сапасы; 3) жұмыс қабілеттілігінің түрі; 4) оқуға назар аударудың ерекшеліктері; 5) ынта және оның түрлері; 6) үстем жай-күй және көңіл-күй (басымдылық, қорқыныш, қозу, тітіркену, мазасыздық, ренжіту); 7) дүниетанымның тұтастығы (басым мүдделер, идеалдар, білімнің жүйелілігі және қарама-қайшы еместігі, өзін-өзі талдау және өзін-өзі бақылау

қабілеті). А. П. Нечаев педагогикалық диагностикада алғашқылардың бірі болып диагностикалық деректердің шынайылығы, сұралушының шынайылығы мен адалдығын ынталандыратын жағдайды жасау мәселелерін көтереді. Педагогикалық диагностикамен А. Ф. жұмыстар байланысты болды. Ол оқушыларды табиғи оқу жағдайында, ойында, оларды бақылай отырып, зерделеуді ұсынған лазурский. Жеке психикалық процестер емес, психикалық функциялар мен жалпы тұлға зерттелді. Оқушыларды зерттеу үшін зерттеуші немесе педагогты қызықтыратын мінез-құлық белгілерін тудыратын ойындар немесе оқу тапсырмалары іріктелді. Әр түрлі пәндердің психологиялық маңызы, олардың оқушының қандай да бір психикалық функцияларының дамуы мен көрінуіне әсері бақыланды. Қандай да бір оқу пәнін оқу кезінде қандай психикалық қабілеттер қозғалатыны анықталды. Осы негізде түрлі оқу пәндері бойынша "жеке көрініс бағдарламалары" құрастырылды, эксперименттік сабақтар әзірленді. Педагогикалық диагностика үшін П. Ф. Лесгафттың оқушыларды типологизациялауға және олардың мінез-құлқын тиісті түзетуге бағытталған жұмыстары ерекше маңызға ие болды. Лесгафт бақылаулар оқушылардың мінез-құлқында себеп-салдар байланыстарын анықтауға алып келуі тиіс деп ойлады. П. Ф. Лесгафт оқушыларды типологиялаудың ең маңызды критерийлері олардың ақыл-ой және адамгершілік дамуын санады. Педагогикалық практикаға эксперименталды әдістерді енгізу педагогика мен психологияның тығыз интеграциясы үшін негіз дайындады. Ол толық түрде педологияда – балаларды жан-жақты зерттеуге, нақты эксперименталды және диагностикалық әдістердің көмегімен олардың даму заңдылықтарын анықтауға бағытталған жаңа кешенді ғылымда жүзеге асырылды. Педология психология мен педагогикадағы бағыт ретінде, ең алдымен, Бірінші педологиялық зертхана құрған Ст. Холлдың атымен байланысты. Оның аясында Дж. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прайер және т.б. 2 түрлі елдердегі көптеген зерттеушілер бұл жаңалық сәтті көрінді, ол кең таралған. XX ғасырдың бірінші жартысында педология кешенді психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың тұжырымдамалық негізі ретінде, соның ішінде Ресейде де сөз сөйледі. Педология шеңберінде диагностика негізінде балалардың дамуын физиологиялық, антропологиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулер жүргізілді, сонымен бірге ортаның әлеуметтік әсеріне ерекше көңіл бөлінді. Осылайша, бірінші дүниежүзілік соғыс жылдарында және революциядан кейінгі балалардың физикалық дамуының диагностикасы шала жеу мен аштық балалар ағзасының қалыптасуына өліммен әсер ететінін және олардың салдары қандай да бір түрде мәңгі қалатынын көрсетті. Әлеуметтік-педагогикалық диагностика балалардың қылмысына ортаның әл-ауқатының әсерін, оның азық-түлікке бағаның көтерілуімен байланысын анықтады. Диагностикалық деректер негізінде мектеп жасындағы балалардың ойлау, зейіннің, есте сақтау ерекшеліктерін қамтитын педогогикалық мінездемелер жасалды. Мектеп оқушысында өзінің жас ерекшеліктері мен проблемалары бар тұлғаны көріп, педология

педагогтарды қандай да бір формальды кәсіби іс-әрекеттерді орындауға емес, осы тұлғаны оқу-тәрбие процесінде дамытуға бағыттады. 20-шы жылдардың соңы – ХХ ғасырдың 30-шы жылдардың басы – халық біліміндегі тестілерді кең және бақылаусыз пайдалану уақыты, сондай-ақ әлеуметтік қайшылықтардың шиеленісуімен және ғылымды "марксизмге сәйкес" келтіру міндетімен сәйкес келетін тестілерді сыни бағалау кезеңі. Жаппай тестілік тексерулер құрал-саймандардың сапасын тексерумен бекітілмеген. Кейбір оқушыларды ақыл-есі кем балаларға арналған сыныптарға ауыстыру туралы шешім тексеру нәтижелеріне әсер ететін басқа факторларды ескерместен қарапайым тестілер негізінде қабылданды. Педагогикалық диагностикалық тексерулер жалпы мәдени деңгейдің және зияткерлік әлеуеттің құлдырауын, оқу орындары жұмысының сапасының төмендігін, мәдени революцияның жетістіктері туралы мәліметтерге қарама-қайшы келгенін көрсетті. Нәтижесінде бұл педологияның "лженауки" және оның негізінде педагогикалық диагностика практикасының қысқаруына әкелді. 1936 жылы педагогикалық негізделген педагогиканың жекелеген құндылықтарын ығыстыру процесі оның бұзылуымен аяқталды. Педологтардың зерттеушілік тәжірибесі, оның ішінде оқу-жаттығудағы балалардың сәтсіздігін зерделеу мен жеңуді қоса алғанда, "еңбек етуші балалардың ақыл-ойының толық еместігі туралы сыни емес қарызға алынған реакциялық буржуазиялық идеяларды насихаттау" ретінде тыйым салынды.

2. Педологияның бұзылуы педагогикалық диагностиканың ең ауыр салдары болды. Тестілер мен сауалнамаларды қолдану мүмкін болмады, диагностикалық әдістемелерді әзірлеу саласындағы зерттеулер бүктелді, жүйелі психологиялық-педагогикалық диагностика жұмысын тоқтатты. 1930-40 жж. оқу жұмысының сапасына қойылатын талаптар артады, субъективизммен ерекшеленетін ескі дәстүрлі мектептің тәжірибесінен алынған бақылау әдістері күшейтіледі. Сынып жетекшілері мен пән педагогтары оқушыларды және олардың өмір сүру жағдайын-тұрмыстық жағдайды, қызығушылықты зерттеді, сабақтарда, үзілістерде, оқу орнынан тыс жерлерде жүріс – тұрысын қадағалады. Ата-аналармен, басқа да педагогтармен, комсомол және Пионер ұйымдарымен байланыс орнатқан. Оқушылардың ақыл – ой қабілеттерін, бейімділігін, қадір-қасиетін және кемшіліктерін "жан-жақты" зерттеу; олардың түсініктерін, көзқарастарын, қоғамдық мүдделерін, ұжымшылдық сезімдерін, сондай-ақ зейінін, жадын, ойлауын, ерік-жігерін, мінезін дамыту. Мұғалімдер жүз пайыз үлгерімді қамтамасыз ету міндетін өз мойнына алды. "Жаман оқушы жоқ, жаман мұғалім бар" теориясы пайда болды. 1950 жылға қарай педагогтарда баланың дамуы туралы білім тапшылығы және білім сапасының төмендігін жеңу үшін педагогикалық құралдардың шектеулілігі сезіле бастады. Педагогика Диагностикалық тәсіл негізінде үлгермеушілік мәселесін шешу жолын тапты. Білім-бағытталған педагогикамен қалыптасқан Диагностикалық тәсіл педагогикалық тәсілден түбегейлі ерекшеленді. Білім, үлгерімнің басымдылығы диагностиканың бағытын анықтады.

Оқушының мінездемесіндегі орталық орын оның үлгерімін бөлу ұсынылды, өйткені сол кездегі бірқатар ғалымдардың пікірі бойынша балалардың психикалық дамуы көрініс тапты. Оқу үлгерімі оқушының жұмысқа қабілеттілігін, оның оқу материалын қабылдау және жаңғырту қабілетін, ойлау дербестігін, белсенділікті, оқу-жаттығуда жатуды, үй тапсырмаларын орындауда жүйелілікті, сабақтарға көңіл бөлуді және қызығушылықты, оқу пәндерін меңгерудің тереңдігі мен беріктігін, мектеп міндеттеріне көзқарасты және т. б. сипаттады. Үлгерім бұрышында оқушының жалпы дамуы мен тәртібін, мәдени мінез-құлық дағдыларын, оқушының қоғамдық тұлғасын және оның еркін қасиеттерін сипаттауға болады. Оқушыны оқыту мұғалімнің бақылауында оқушының оқу іс-әрекетін, онымен жеке әңгімелесу кезінде немесе оның оқу іс-әрекетінің нәтижелерін психологиялық талдау кезінде құру болжалды. Тәжірибені бақылау және жалпылау педагогикалық үрдістің заңдылықтарын зерттеудің негізгі әдістеріне айналды. Педагогикалық эксперимент іс жүзінде қолданылған жоқ. Адам емес, педагогикалық және дидактикалық үдерістерді зерттеу жағына қарай ауысу болды. Диагностика педагогикалық зерттеулердің келесі бағыттарында дамыды: оқушының пәндер бойынша үлгерімін зерттеу, пәнді білу ерекшеліктерін зерттеу. Бұл зерттеулер оқушылардың қателіктері мен олқылықтарын ғана қамтыды, ал талдау нәтижелері тоқсан бойынша сипаттама түрінде ресімделді. Үлгерім проблемасын шешу адамгершілік тәрбиеде және оқу міндеттеріне, ерік-жігерді тәрбиелеуде, мінездеме. Осылайша, оқушылардың оқу еңбегінің нәтижелерін бағалауда көбінесе диагностикалаушылар емес, бағалаудың тәрбиелік, ынталандырушы, бақылау функцияларын назар аударылды. 1950 жылдың аяғында – 60-шы жылдардың басында педагогикада оқытудың жеке тәсілін жүзеге асыру талабы күшке ие болды. Зерттеушілер жеке айырмашылықтардың шынайы суретін қалай отырып, сапалы сипаттамаларға, психикалық процестерді зерттеуге, физиологиялық көрсеткіштерге қарады. Бұл диагностиканың сапасын айтарлықтай өзгерткен жоқ, өйткені диагностиканың сапалық және сандық көрсеткіштерін зерттеумен қатар, не "психикалық физиологияландыру", не психиканы жеке құрамдастарға бөлетін "функционализм" бар. Оқушының жеке басы интегративті көрсеткіштермен байланысы жоқ жыртылған және алынған әр текті мәліметтердің көптігі диагностикалық деректердің қызуына алып келді. Бұл кезеңде оқушыларды зерттеу кезінде бақылаудың жеткіліксіздігін сезіну жүргізіледі, өйткені олардың ерекшеліктері туралы тек "глазомер" жинаған материал негізінде ғана айту мүмкін емес. Сондықтан әңгімелесу, қызмет нәтижелерін талдау, педагогтың пікірін анықтауға немесе толықтыруға қабілетті өмірбаяндық әдіс сияқты әдістерді қолдану ұсынылады, дегенмен, оқушылардың ішкі әлемін терең зерттеуге мүмкіндік бермейді. 1 Дәл осы кезеңде сауалнама және психодиагностикалық, содан кейін дидактикалық, тесттер сияқты диагностикалық әдістерге назар аудару өте сақ болады. 1970-ші жылдары педагогикалық квалиметрия теориясы мен практикасын сандық және

сипаттама шкаласы, тапсырма-индикаторлар, салмақ коэффициенттері жүйесі және т. б. негізінде педагогикалық ҚЫЗМЕТ САПАСЫНЫҢ мониторингімен айналысатын білімнің жеке саласы ретінде дамыту басталады. Дидактикалық бақылау саласындағы кейінгі зерттеулер жекелеген тәсілдерді жетілдіруге ғана емес, сондай-ақ олардың мақсатқа қатысты дұрыс ұйымдастырылуына да бағытталған. Бұл оңай жаңғыртылатын және түр өзгертін қызметтің әмбебап алгоритмдерін ұсынатын сапаны бақылаудың тұтас инновациялық технологияларын әзірлеуге әкелді. 1980 жылдың аяғында – 90-шы жылдардың басында білім сапасын бақылаудың ең кең тараған технологияларының бірі модульдік-рейтингтік (Г. И. Бобко, В. С. Вязовскина, А. И. Жук, А. В. Макаров, П. И. Третьякова, З. П. Трофимов, П. И. Чошанов, П. А. Және т. б.). Оның мәні Оқу пәнінің мазмұнын құрылымдаудың модульдік принципінде және ағымдағы, аралық және қорытынды бақылау негізінде оқу жетістіктерін бағалаудың рейтингтік интегралдық-жинақтау шкаласын қолдануда. Дәстүрлі дискретті-сессиялық бақылауды оқытудың барлық кезеңінде үздіксіз терілетін және шешілетін міндеттердің ауқымдылығы мен маңыздылық дәрежесіне байланысты сараланған лонгитюдқа ауыстыру жүргізіледі. Бақылау технологияларын жобалау кезінде математикалық статистика, топтық және сараптамалық бағалау әдістері кеңінен қолданылады. Қазіргі кезеңде тұлғаның орталық білімі ретінде өзін-өзі бақылауына баса назар аударатын гуманистік, жеке тұлғаға бағытталған білім беру шеңберінде бақылау режимдерінің өзгеруі және әр түрлі бағалау шәкілдерінің (сандық (сандық) және сапалық (дескриптивтік) түрлерін кеңінен пайдалану практикада. Портфолио технологиясы (А. А. Воскресенская, О. В. Галустян, Н. И. Кошелева және т. б.) негізінде жүзеге асырылатын педагогикалық бақылау мен өзін-өзі бақылау үйлесімі неғұрлым оңтайлы болып табылады. Педагогикалық диагностиканың дамуы заманауи білім беру жүйесі үшін нормативтік ретінде оқу-танымдық қызметтің соңғы нәтижелерін өлшеуге құзыреттілік көзқарасты енгізумен байланысты. Оқыту нәтижелерін диагностикалау пәні ретінде құзыреттілікке қатысты өлшеу талабы бүгінгі күні теориялық және практикалық тұрғыдан да ең жоғары қиындықтарды құрайды. Бүгінгі таңда білім беру жүйесінде құзыреттілікті өлшеудің жалпыға танылған әдістері жоқ. Құзыреттілікті бағалау міндеті бағалау қаражаты қорын құру арқылы іске асырылады. Бағалау құралдарының қоры деп оқытудың әр түрлі сатыларында құзыреттілікті бағалауға, сондай-ақ бітірушілерді белгілі бір бағыт бойынша негізгі білім беру бағдарламасын игеру талаптарына олардың дайындық деңгейінің сәйкестігіне (немесе сәйкессіздігіне) аттестаттау сынақтарына арналған әдістемелік және бақылау өлшеу материалдарының жиынтығын түсінеді. Бұл ретте қазіргі заманғы бағалау құралдарын қолдануды сандық және сапалық бағалауды, олардың шынайылығы мен салыстырмалылығын қамтамасыз ететін эталондық квалиметриялық рәсімдер арқылы қамтамасыз ету ұсынылады. Психодиагностиканың ғылым ретінде қалыптасуын көрнекті ғалым С. М.

Жақыповтың зерттеулерінде қарастырылған әлемдік психологияның даму тарихының екі кезеңімен бөліп талдауға болады.

Бірінші кезең, басқа ғылымдар аясында психология ілімінің біздің дәуірімізге дейінгі IV-V ғ.ғ. - XIX ғ-дың 60-шы жылдары қалыптасуы. Бұл шамамен 2400 жылдай уақытқа созылды. Философиялық ілім тарихындағы Аристотель зерттеулері психология бағытын да (348-322) кеңінен қамтыды. Осынау сан ғасырлық ауқымды кезеңге әр кезде өмір сүрген ғалымдар, атап айтқанда, Герофил, Эразистарт, Гиппократ, Демокрит, Гален, Гераклит, Декарт, Гиббос, Спиноза, Лейбниц, Руссо, Дидро, Кант, Гегель, т.б. ғұламалардың адам жан дүниесінің қыры мен сыры туралы небір сындарлы пікірлерін тарихи дерек көздеріндегі алғашқы еңбектерге жатқызуға болады. Мәселен, Аристотель өзінің «Жан туралы трактатында» жан тәннің өмір сүруінің формасы екендігін, мұның өзі ес, қиял, ойлау, эмоция, секілді процестерге бөлінетіндігінін айтса, келесі грек ғұламасы Демокрит (460-370) жанды заттың атомдары секілді өсіп, өшіп отыратын үлкен қозғалыста болатын қасиет деп түсіндіреді.

Сонымен қатар, ежелгі Грек философтары психиканы түсіндіру амалын отпен немесе бумен салыстырудан іздеді. Мысалы, Гераклиттің түсіндіруі бойынша барлық әлем оттан пайда болады,

«жан» ылғалдан буланып шығады, мұнда жанның құрғақ буы оның даналылығын қамтамасыз етеді. Ал ылғалдылық жанды ауырлатып, оның мерт болуы сұйыққа айналдырады деп есептеді.

Ал француз ғалымы Рене Декарт, (1596-1650) жануар сыртқы ортаның әсеріне рефлекс (жүйке жүйесінің қызметі) арқылы енеді десе, ал Бендикт Спиноза (1632-1667) адамның еркі мен эмоциясы

(аффект, құмарлық және т.б.) дене қызметімен тығыз байланыста болатындығы жайлы терең түйін айтқан.

Шығыс әлемінде жан туралы ғылыми пікірлерді ұлы ғұламалар Әбу Нәсір әл-Фараби (870-950) мен Әбу Әли ибн Сина (980-1037). Ж. Баласағұн, әл-Ғазали, Ибн Рашид, Ита Баджа, т.б. қостаған.

Екінші кезең, психология өз алдына дербес ғылым ретінде XIX ғасырдың 60-шы жылдарынан қазіргі кезеңге дейін қалыптасады. 1870 жылы неміс ғалымы Вильгельм Вундт (1832-1920) Лейпциг қаласында тұңғыш лаборатория ұйымдастырып, психикалық құбылыстарды арнаулы құрал-жабдықтар мен аспаптардың көмегімен зерттеуге болатындығын дәлелдеп, мұның дербес эксперименттік (тәжірибелік) ғылым болуына жол ашты.

XIX ғасырдың аяғы XX ғасырдың басында атақты психолог Г. Эббингауз психология тарихына қысқаша және нақты анықтама берген. Ол психология ғылымының зерттеу пәні бойынша психикалық құбылыстардың тарихи даму кезеңдерін қарастырды. Осы көзқарас бойынша психология тарихын шартты түрде төрт кезеңге бөлуге болады:



*Бірінші кезеңде* – психология жан туралы ғылым, *екінші кезеңде* сана туралы ғылым, *үшінші кезеңде* – мінез- құлық туралы ғылым, *төртінші кезеңде* – психика туралы ғылым болып қалыптасады.

Осы заманғы психодиагностиканың тарихы XIX ғасырдың I ширегінен басталады, яғни алғашқы кезеңде психологиялық білімдер клиникалық негізде қалыптасты. Бұл кезең дәрігерлердің адамдар туралы эмпирикалық психологияның білім негізінде ай- нала бастауына негізделеді. Дәрігер психиатрлар Европа клиникаларында жеке адамға жүйелі бақылау жүргізе бастады және өз бақылауларын қорытындылап, оның жан-жақты талдауларын жасады. Психодиагностиканың бақылау жүргізу құжаттары туралы әдісі осы кезеңдерде пайда болды. Психодиагностиканың сандық әдісінің құрылу бастамасын XIX ғасырдың II ширегінен санауға болады. Сол кезде көрнекті неміс психологы Вильгельм Вундтың басшылығымен әлемде бірінші эксперименталдық лаборатория құрылды. Онда психологиялық зерттеуді нақты ұйымдастыру мақсатында техникалық жабдықтар мен құралдар қолданыла бастады. Бұл кезеңде физикалық және психикалық құбылыстар арасындағы сандық байланыс көрсетіліп, амалдарды құруды көздеген психофизиологиялық заңның ашылуына негізделді. Негізгі психофизиологиялық заң психологиялық құбылыстарды

өлшеуге мүмкіндік туғызады және бұл түйсікті өлшеу үшін субъекті шкаланың құрылуына әкелді. Бұл заңмен сәйкес өлшеу объектісінің негізі адамның түйсігі болды және XIX ғасырдың аяғына дейін практикалық психодиагностика түйсікті өлшеумен шектелді. Негізгі психологиялық процестерге, қасиеттерге және адамның күйіне жана сатын психодиагностиканың қазіргі әдістерінің қалыптаса бастау кезеңін XIX ғасырдың аяғы XX ғасырдың басы деп қарастырамыз. Психологиялық қызмет орталықтары әртүрлі мемлекеттерде құрылған арнайы лабораториялар болып табылды. Оның ішінде, бірінші басымдылық неміс университетіне берілді. Бірақ Ресей, АҚШ, Англия және Италия мемлекеттерінде де диагностикалық зерттеулер кеңінен ұйымдастырыла бастады.

Осы кезеңде психологиялық құбылыстардың сандық психодиагностикасы үшін арнайы амалдар құрыла бастады. Мысалы, талдау факторы – алғаш рет жеке тұлғаның кескін психодиагностикасы үшін және интеллектуалды даму деңгейі үшін қолданылады. Алғаш рет арнайы психометриялық мекеме Англияда Гальтонның көмегімен құрылды. Осы психометриялық эксперимент он мыңға жуық адамға жасалды. Психология тарихында Гальтон жүргізген психологиялық әдістемелердің өңделуінде статистикалық әдісті қолдану ұсынылса, Пирсонның дисперсиялық талдауы, Спирменнің интеллектіні шынайы түрде өлшеуге бағытталған әдістемелері өміршеңдігін дәлелдей бастады. Ал Айзенк және Кэттел жеке тұлға интеллектісін зерттеу

тестерін өңдеуде факторлы талдауды қолдана бастады. Француз ғалымы 1905-1907 жылдары Альфред Бине кейінірек француз ғалымы Симон бұл тесттерді жетілдіріп, психология тарихына Бине-Симон тесті атауымен енгізді. XX ғасырдың 20 жылдарында жаңа бағыт интеллектуалды және жеке тұлғаны тестілеу пайда болды. Ф. Гальтон лабораториясында қолданылған тесттерді ауқымды түрде құрастыра бастады. Мысалы, ұзындықты көзбен айыруға арналған Гальтон сызғышы, дауыс биіктігін қабылдау шегін анықтауға арналған Гальтон ысқырығы және сенсорлық айырмашылықтар тестін адам интеллектісін бағалау құралы ретінде қарайтын құралдар. Мұнда ол Локк ілімдері негізінде идиопатия кезінде адамның жылы, суық, ауруды айыру қабілеті бұзылатынын дәлелдеуге ұмтылды. Сонымен қатар, бақылауда «интеллектуалды дарындыларда сенсорлық айыру қабілеті өте жоғары болуы керектігіне» көз жеткізді. Гальтон бағалау шкаласын, сауалнама жүргізу, тәуелсіз ассоциациялар техникасы және математикалық статистика әдісінде осы кезеңдерде алғаш рет қолданған болатын. Ол математикалық дайындығы нашар зерттелушілерге ақыл-ойды дамытушы тапсырмалар беру арқылы қызығушылығын тудыра отырып, еркін орындау мүмкіндіктерін берді. Сол кездері Гальтонның ассоциативті эксперименті белгілі бола бастады. Тәжірибенің мазмұны мен өткізілу ба-рысына тоқталар болсақ, ол 75 сөзден тұратын тізімді құрады. Зерттелуші секундомерге қарай отырып сөздерді бір қайтара оқып шығып, оны жасыру арқылы сол сөздің мағынасына келетін ассоциациялық сөздерді тізеді. Бұл зерттелушілердің сөйлеу ассоциациясын шынайы түрде құруға мүмкіндік береді. Кейіннен бұл әдісті неміс психиатры Эббингауз эксперимент-талды психологияда есті тәжірибелік түрде зерттеу еңбегінде қолданған болатын. Психодиагностика тарихындағы мұндай эксперименталды және математикалық әдістер дифференциал-ды психологияның пайда болуына өзіндік себебін тигізді. Осы әдістер топ құрамындағы адамдардың жеке айырмашылықтарын айқын көруге мүмкіндік берді. Эббингауз өзінің есте сақтау ту-ралы еңбектерінде оқылған материалдың толық сақталуын, есіне түсуін қамтитын, математикалық заңдылықтарды анықтау тәжірибелерін жинақтады. Ол адамдардың ассоциациясын туғызбайтын тітіркендіру қасиетін ескерді. Эббингауз психоло-гия ғылымының тарихында алғаш рет тәжірибе жүргізуде сандық талдау қорытындыларының өзіндік психикалық объективтік заңдылықтарын ашты.

Психодиагностика тарихындағы тесттің дамуына ерекше үлес қосқан американ психологы Джеймс Маккин Кэттелдің «ақыл-ой тесті» атты еңбегі болды. «Ақыл-ой тесті» термині 1890 ж. Дж. Кэт-тел мақаласында алғаш рет қолданысқа ие болды. Онда жыл сай-ын колледж студенттерінің интеллектуалды деңгейін анықтауға арналған тест түрлері

берілді. Тесттер жеке түрде қолданылды және онда бұлшықет күші, қозғалыс жылдамдылығы, ауруды сезіну, көру және есту тереңдігі, салмақ айырмашылығы, әсер ету уақыты, ес және т.б. өлшемдерді анықтауға бағытталды.

XIX ғасырдың соңғы 10 жылдығында жасалған тесттер арасында Кэттел тестін кез келген адам қолдануға мүмкіндік алды, оның ішінде колледж студенттері, мектеп оқушылары, ересек адамдар, басқа да зерттелушілер. 1893 жылы Чикагода ұйымдастырылған Колумбия тесттік көрмесіне қатысушылар өзінің сенсорлық, моторлық және жәй перцептивті процестерін өлшеу және салыстыру мүмкіндіктеріне ие болды.

Психодиагностика тарихында Торндайктың ассоциация ұғымына жан-жақты сипаттама беруде жануарларға жүргізген тәжірибесі ерекше орын алды. Көру, қате және кездейсоқ жетістік формуласын зерттеп, ол жануарлар мен адамдар мінезінің бітістері үшін ерекшеліктері бірдей болады деген тұжырым жасады.

### 3. Тестологияның даму кезеңдері

"Тест" түсінігін ағылшын психологі Френсис Гальтон енгізді. Ол психологиялық тестілеудің ата-анасы деп саналады, өйткені ол жаппай психодиагностикалық зерттеулер басталды. Дәл емес мұғалім бағалауын болдырмау үшін Ф. Гальтон интеллектті дәл өлшеуге тырысты. Ол бірнеше күрделі емес тапсырмаларды (тест) әзірледі. Оның пікірінше, тапсырмаларды орындау нәтижелері индивидтің жалпы зияткерлік дамуын көрсетті. Дегенмен, практика тұрғысынан бұл тапсырмалар өте сәтті болмады, тіпті Ф. Гальтонның өзі де осы фактіні мойындады. Психодиагностикалық әдістемелерді белгілеу үшін "тест" сөзін алғаш рет американдық психолог Джеймс Кеттел 1890 ж. Дж. Кеттел әртүрлі тесттердің көп санын әзірледі. Оның "Динамометрия", "қозғалыс диапазоны", "сезімталдық аймағы", "салмақтағы ең аз елеулі айырмашылық", "дыбысқа реакция уақыты", "түстерді тану уақыты", "50-сантиметр сызығының екі еселенуі", "уақыттың 10-секундтық кесіндісінің ажыратылуы", "әріптік қатардың қайталау реті" сияқты тест тапсырмалары. Оның тесттері өте белсенді білім беруде пайдаланылды, алайда көп ұзамай тестілер арқылы алынған интеллектті бағалау нәтижелері мен оқушылардың зияткерлік деңгейін тәуелсіз бағалау арасындағы байланыс жоқ екені анықталды. Сондай-ақ, тест мәліметтері мен оқудағы табыстарымен келісілмеген, бұл басқа зерттеушілердің жаңа әдістерді іздестіруін белсендіруге ықпал етті. Сонымен қатар Дж. Кеттел статистикалық (сандық) әдістерді психологияда, атап айтқанда, психодиагностикада қолданудың негізін қалаушы болып саналады. Сонымен қатар, ол тестілердің ғылыми және практикалық құндылығы, егер оларды өткізу шарттары біркелкі болса, сол арқылы әр түрлі сынақта зерттеушілердің алған нәтижелерін салыстыру мүмкіндігі болу үшін тестілеу рәсімін стандарттау қажеттілігін жариялап, артатынын айтты. Ұйымдастырушы қызметінің арқасында Дж. Кеттел АҚШ-та осы елде және жалпы әлемде тестілердің дамуына себепші болған арнайы диагностикалық комитеттер құрыла бастады. 1897 жылы американдық дәрігер мен психолог Йозеф Майер Райстың бастамасымен АҚШ мектептерінде оқу тестілерін кең көлемде пайдалану жүзеге асырылды. Осы зерттеудің нәтижесі бойынша балаларды тек қана емес (мысалы, емле), олардың ақыл-ойын дамыту керек деген қорытынды жасалды. Алайда жұмыс Й. М. Райса, олардың жаңашылдық сипатына қарамастан, оның замандастары лайықты бағалаған жоқ. Американдық Вильям Андерсон Макколл бөлісті тесттер педагогикалық (Educational Test) және психологиялық (Intelligence Test). Ол педагогикалық тесттерді пайдаланудың мақсатын негіздеді: белгілі бір уақыт аралығында, топқа материалдардың бірдей көлемін меңгерген оқушыларды біріктіру. Психологиялық тесттер интеллектуалдық даму деңгейін анықтауға бағытталған. Көптеген зерттеушілер француз ғалымы Альфред Биге

диагностика әдісі ретінде тестілерді дамытуда біріншілік пальма береді. 1896 жылы ол сипатталған тест интеллектуалдық қабілетін, ол болсын, және өзгертілген түрінде, бірақ бүгінгі күнге дейін жетті және кеңінен бүкіл әлемде қолданылады. Франция үкіметінің тапсырысы бойынша А. Бине бұқаралық мектепте оқуға қабілетті және қабілетсіз балаларды саралау үшін тест тапсырмаларын әзірледі. Анри Симонмен ынтымақтастықта ол үш жастан бастап әртүрлі жастағы балаларда күрделі зияткерлік қабілеттерді – зейінді, есте сақтауды, ойлауды диагностикалау бойынша сынақтар сериясын өткізді, оның нәтижелері интеллектуалдық дамудың бірінші шкаласының негізіне алынды (1905). Дегенмен, ең үлкен дамуды А. Бине шкаласының екінші редакциясы алды, онда жас ауқымы кеңейтілді, тапсырмалар саны артты және интеллектуалдық даму көрсеткіші ретінде "ақыл-ой жасы" ұғымы енгізілді (1908). Ақыл-ой және хронологиялық жастың сәйкес келмеуі ақыл-ой кемістігі немесе дарындылық көрсеткіші болып саналды, бұл педагогтарға оқушылардың даму деңгейі негізінде оқыту процесін өзгертуге негіз берді. Ресейде бұл уақытта ғылым жеткілікті тиімді дамыды, эксперименттік психология зертханалары құрылды. Оқушыларды зерттеу үшін сауалнамалар кеңінен қолданылды, антропометриялық өлшеулер жүргізілді, бақылау бағдарламалары әзірленді. Бұл жұмыста ол ақыл-ой дарындылығын өлшеуге арналған тестілердің түпнұсқа жүйесі болып табылатын қалыпты және патологиялық жағдайдағы психикалық процестерді сандық зерттеу әдісін сипаттады. Бұл жүйе 11 психикалық үрдісті анықтаудан тұрады. 10 баллдық жүйе бойынша 10 сұраққа берілген жауаптардың негізінде еркін таңдалған (бастапқы) ақылдың күші орнатылды. Г. И. Россолимо психикалық үдерістерді өлшеудің графикалық түрін ұсынды – "психологиялық бейін". Әдістің ерекше ерекшелігі оның сыналудың жасынан тәуелсіздігі болып табылады. Профиль формасы ақыл-ой кемістігін диагностикалау үшін сенімді критерий болды. Әдіс Ресейде де, шетелде де тұлғаның тұтас бағалауына, оның күшті және әлсіз жақтарын бейнелеудің синтетикалық тәсіліне байланысты кеңінен танымал болды. Сонымен қатар, А. Бинің идеялары американдық Психология және педагогика профессоры Льюис Терманның еңбектерінде дамыды. 1916 жылы ол кейіннен стандартты және "Стенфорд – Бине" атауын алған интеллект өлшеу шкаласын жетілдірді. Сонымен бірге ол 1912 жылы Вильям Льюис Штернмен енгізілген математикалық операциядан өтті. ақыл-ой жасына хронологияға қатынасы ретінде есептелетін интеллект коэффициенті (IQ) ұғымы. Л. Штерн осы уақытта дарындылық теориясын дамытып, дарынды балаларды кәсіби бағдарлауға және іріктеуге арналған тестілерді қолданудың бастамашысы болды.

Бірінші дүниежүзілік соғыс кезінде Л. Терман жаңадан келгендерді жаппай тексеру және оларды әскери салалар бойынша саралау мақсатында интеллект тестін қолданды, сондай-ақ вербалды емес есептерді қоса отырып, басқа да психометриялық құралдарды қолданды. 1921 жылы ол

дарынды балалардың үлкен контингентін зерттеу бағдарламасын әзірлеп, жүзеге асырды. Өз зерттеулерінің барысында Л. Терман өзінің бастапқы ақыл-ой қабілеттерінің теориясын негіздеуге келді, оған сөз түсінігін, сөйлеудің жүгіртуін, сандық есептеулерді, кеңістіктік қатынастарды, ассоциативті жадыны, қабылдау жылдамдығын, логикалық (индуктивті) ойлауды жатқызады. Бұл қабілеттер интеллект диагностикасының тестілік тапсырмаларын әзірлеу үшін негіз болды. Л. Терманның басшылығымен психологтардың Стенфорд тобы біріктірілді. Л. параллель Ғалым Роберт Вудворте Бірінші дүниежүзілік соғыс жылдарында Терманом әскери жағдайда олардың эмоциялық тұрақтылығын бағалау мақсатында жаңа жауынгерлерге арналған сауалнама ("жеке мәліметтер бланкісі") әзірледі. Соғыстың тез аяқталғанына байланысты бұл әдіс тікелей мақсаты бойынша кеңінен пайдаланылмады, алайда мұндай сауалнамаларды кейіннен әзірлеу үшін негіз болды және қазіргі кезде психология тарихында бірінші болып жеке тест деп танылды. Л. Терманның басшылығымен Артур Отис интеллектуалдық қабілеттер сынағынан еңбек етті. Қарулы Күштердің мұқтаждықтары үшін "Альфа" және "Бета" әскери тесттердің екі түрін жасады. Біріншісі ағылшын тілін білетін адамдармен жұмыс істеуге, екіншісі сауатсыздыққа және шетелдіктерге арналған. Бұл алғашқы топтық тесттер болды, олар әртүрлі әскери қызметтерге тез таңдап, таратуға мүмкіндік берді. Кең ауқымды диагностика тестілеуге психологиялық біліктілігі жоқ, тек тест сынақтарын жүргізуге оқытылған адамдар тартыла бастады. Бұл топтық тесттер алдағы уақытта білім беру жүйесінде кеңінен қолданылды. Стенфорд психологтары да тестілеу барысында алынған жеке көрсеткіштерді салыстыру үшін критерияға айналған статистикалық норма ұғымын ұғымдық аппаратқа енгізді.

XX ғ. басында Гуго Мюнстенберг ірі американдық комиссиялардың тапсырыстары бойынша жұмыс істей отырып, АҚШ-та, содан кейін Еуропада жұмысшылар мен қызметшілерді іріктеуде басты құрал болған тесттер жасады. Эксперименталды әдістерді қолдана отырып, Мюнстенберг Г. жұмысшылар мен оқушылардың шаршауын, кәсіптік бағдар, кәсіби іріктеу мәселелерін, тұлғаға әсер ету ерекшеліктерін зерттеді. Тестологияны дамытудың басты бағыты тестілердің кең ауқымының көмегімен алынған көрсеткіштердің өзара байланысын анықтау үшін құрылған статистикалық зерттеулер болды.<sup>1</sup> Ағылшын психологы Чарлз Спирмен интеллект құрылымын өлшеу үшін статистикалық әдістер циклін, содан кейін басқа да психикалық қасиеттерді әзірледі. Оның психодиагностиканы дамытуға және барлық психологиялық-педагогикалық ғылымға қосқан негізгі үлесі факторлық талдау мен корреляция әдісін әзірлеу болып табылады. Сағ. Спирмен эксперименталды түрде әртүрлі зияткерлік тестерде бір сыналуды бірдей нәтиже беретіндігін анықтады, яғни әр түрлі есептерді шешу кезінде осы тестілер бойынша бағалар түзетіледі. Ч. Спирмен ақыл-ойдың екі факторлы теориясын ұсынды. Одан әрі факторлық талдаудың ізбасарлары

психикалық қасиеттерді өлшеу үшін де, аспаптар – тестілер мен басқа да әдістемелердің сенімділігі мен валиділігін анықтау үшін де оның рәсімін жетілдірді. XX ғ. 20-30-шы жж. психологиялық және педагогикалық диагностикадағы табыстар. мектепте әр оқушы интеллектінің диагностикасына ұшыраған кезде әлемді "тест бумасына" әкелді. Тест арқылы интеллектті өлшеу тиімді оқыту, жетістіктерді бағалау, кәсіби іріктеу және т.б. мәселелеріне эмпирикалық емес, ғылыми тұрғыда қарауға мүмкіндік беретін құрал ретінде қарастырылды. Дегенмен, Тест технологиясын дамыту негізінен тестілеу тәсілдерін пысықтауға және алынған нәтижелерді өңдеуге байланысты болды. Осы уақытта балаларды кең ауқымды тестілеу бойынша жұмыс барысында психологиялық-педагогикалық зерттеудің теориялық талаптары мен перспективаларын іздестіруді алмастырды. 1930-шы жылдардың басында сол кездегі психологиялық және педагогикалық тәсілдердің сыны басталды, оның ішінде олардың теріс және оң жақтары да, және 1936 жылы Компартияның қаулысымен білім беру мекемелерінде тестілерді қолдануға тыйым салынды. Осылайша Ресейде барлық психологиялық диагностика тоқтатылды, ал педагогикалық диагностика тек дәстүрлі, классикалық әдістермен оқыту нәтижелерін бағалауға ғана қатысты. Бұл ретте XX ғ. бірінші жартысы бүкіл әлемде. психологиялық диагностика саласындағы мамандар әртүрлі тесттер жасады. Барлық тесттер үлкен үлгілерде Мұқият стандартталды. Тест – тестерді әзірлеушілер тесттерді жетілдіре отырып, олардың жоғары сенімділігі мен диагностика құралдарының жақсы валидітілігіне қол жеткізді

Зияткерлік қабілеттерді зерттеу көп ұзамай жеке тұлғаның нақты, жиі тар қызмет түрлерін орындауда табыстылығын бағалау үшін интеллект тестілерінің шектеулігін анықтады. Сонымен қатар, персоналды жұмыс орындарына бөлу және кәсіби іріктеудің қарқынды дамуы, оған кеңес беру адамның жеке ерекшеліктері туралы жаңа ақпарат алу қажеттілігін ұғынуға алып келді, бұл АҚШ – та кең дамыған арнайы қабілеттерді диагностикалау-тестілеудің жаңа бағытының пайда болуына себепші болды. Мәселен, АҚШ халықты жұмыспен қамту қызметінің тапсырысы бойынша жалпы қабілеттер тестінің батареясы және арнайы қабілеттер тестінің батареясы жасалды. Интеллект, арнайы және кешенді қабілеттер тестімен қатар оқу орындарында кеңінен қолданылатын тестілердің тағы бір түрі пайда болды – арнайы іске асырылған оқу бағдарламаларының тест тапсырмаларын шешу тиімділігіне әсерін көрсететін жетістіктер тестілері. Оқу жетістіктерінің диагностикасы бұрыннан бар екеніне қарамастан, XIX ғ. ортасында білімдерді бақылаудың ауызша түрінің орнына XX ғ. басында жазбаша пайда болды. жетістіктер тестілерін құрастыру техникасының элементтерін белсенді әзірлеу басталды. Бұл тест түрі диагностикалық әдістемелердің кең таралған тобына жатады. 1923 жылы жарияланған жетістіктердің алғашқы тестілерінің бірі болып жалпы білім беретін оқу орындарының әртүрлі сыныптарында оқу деңгейі

бағаланған Стенфордтық жетістіктер тесті саналады. В 1960-70-ші жж. АҚШ-тың білім беру жүйесінде критериалды бағытталған тесттер (корттар) (criterion-referenced competency tests) пайда болды. Бұл тест түрі жетістіктер тестіне жатады. 1963 жылы Роберт Гласер бірінші болып "критериалды бағытталған өлшеу" терминін қолданды. 1968 жылы критериалды-бағытталған тесттерді құрастыру тәсілдері сипатталды. 1970 жылдың басында критериалды-бағдарлы өлшеу тәжірибесіне қызығушылық артты. Корттар бағдарламалық оқыту процесінде қалай меңгерілгендігін көрсетті. Корттың көмегімен адамның қандай да бір қызметті орындауға қаншалықты дайын екенін, адамның белгілі бір қызметті орындай алатындығын және белгілі бір қызметті қандай деңгейде орындай алатындығын бағалауға болады. XX ғасырдың 70-жылдары КСРО-да психологиялық диагностиканың жандануы бірте-бірте басталды. АҚШ-та жасалған психодиагностикалық әдістемелер сақтықпен пайдаланылды, онда диагностиктер критерилермен үнемі жұмыс істеді және тестілік әдістемелердің сенімділігі мен валидтілігін тексерді. Отандық психодиагностиканы қайта жандандыруда американдық психолог А. кітабын қайта басып шығару маңызды рөл атқарды. Анастази "психологиялық тестілеу", біздің психологтардың батыстық тесттердің нұсқаларын бейімдеуге және жеке бастың әзірлеуіне ықпал етті. Бағдарламалы оқыту идеяларының енуіне байланысты педагогикалық тестілер жасау бойынша жұмыс жанданды. Психодиагностикада қолданылатын негізгі құралдар көбінесе қалам мен қағаз болды. Мұндай жұмыс көп уақыт алды. Сондықтан техникалық құралдардың дамуымен тестілеу процедурасын автоматтандыру идеясы пайда болады (бірақ психологиялық және педагогикалық диагностика үшін машиналарды пайдалану туралы алғашқы ескертулер 1920-30 жж. пайда болды). Ұзақ уақыт бойы психодиагностикалық зерттеулерде есептеу техникасын пайдалану диагностика барысында сандық ақпаратты өңдеумен шектелді, өйткені сол уақыттағы компьютерлер тек қуатты арифметрлер ғана болды. Бірақ мұндай пайдалану психодиагностиканы дамытудағы маңызды қадам болды.

1970-80-ші жылдары шетелде тестілеу нәтижелерін өңдеуді ғана емес, сонымен қатар сыналушыға стимул материалдарын ұсынуды жүзеге асыратын компьютерлік тестілер кеңінен қолданылады. Көптеген автоматтандырылған тесттер белгілі "бланктік" әдістемелердің модификациясын көрсетті, сондықтан компьютерлік нұсқалардың атауын алды. Осы кезеңде алғашқы бейімделу тесттері пайда болады, олардың ерекшелігі тестілеу процесін басқару ішінара, ал кейбір жағдайларда толығымен компьютерге беріледі. 1980-ші жж. бұл өте қуатты және қолжетімді дербес есептеу машиналарының пайда болуымен байланысты. 1990-шы жылдары белгілі бір жетістіктермен қатар компьютерлік тесттерге қанағаттанбаушылық байқалады. Біріншіден, компьютерлік нұсқаларды жасау кезінде, "бланктік" әдістемені компьютерге ауыстыру



кезінде сыналушыларға стимулдық материалды көрсетудің стандартты шарттары бұзылады – маңызды психометриялық сипаттамалардың бірі. Екіншіден, қолданушыларға әкімшілік ету, ынталандыру материалдарын ұсыну, тестілеу нәтижелерін сандық өңдеу ғана емес, сонымен қатар тестілеу нәтижелерін вербальды интерпретациялауды ұсынатын компьютерлік әдістемелер пайда болады.

Бұл тесттерді клиникалық психология өкілдері және жеке диагноз қою міндеті бар барлық адамдар аса өткір сынайды. КСРО-да, кейіннен ТМД-да компьютерлік диагностика қазіргі уақытқа дейін тестілердің компьютерлік нұсқаларын қолданумен шектеледі; есептеу техникасының мүмкіндіктері диагностикалық зерттеулердің нәтижелерін өңдеу, жаңа тестілерді әзірлеу, деректер банкін құру кезінде кеңінен қолданылады. Бүгін компьютерлік психодиагностика бірнеше бағытта дамиды: психодиагностикалық әдістемелерді құрастыру; психодиагностикалық сараптама жүйелерін әзірлеу; компьютерді стимулдық материалды ұйымдастырушы ретінде пайдаланатын компьютерлік психодиагностикалық әдістемелерді жасау; білім инженериясы технологиясы негізінде тестілеу нәтижелерінің компьютерлік интерпретаторларын, болжам үлгілерін әзірлеу (компьютерге сарапшы-психологқа жұмыс тәжірибесін енгізу); нақты қызмет түрлерін психологиялық сүйемелдеу үшін гибридті жүйелерді әзірлеу; әртүрлі компоненттерді компьютерлендіру үшін қабық-конструкторларды құру; білім инженериясы технологиясы негізінде тестілеу нәтижелерін компьютерлік интерпретаторларды, болжам үлгілерін әзірлеу; компьютер көмегімен Психодиагностика өнеріне үйрету. Ресейде психологиялық-педагогикалық диагностиканың өзіндік бумы ХХ ғасырдың аяғында – ХХІ ғасырдың басында болды. Педагогикалық диагностикадағы тест бағытының тарихи даму кезеңдерін ықтимал кезеңдеу Л. В. Колясникова сипатталды. Кезеңдандырудың негізгі критерийлері ретінде ол "тест" терминінің мәнін түсінуді және пайда болуын; тестке қойылатын талаптардың диагностикалық әдістер ретінде қалыптасуын пайдаланды. Шетелдік және отандық әдебиетті талдау нәтижелеріне сүйене отырып, бөлінген өлшемдер негізінде ол келесі кезеңдерді анықтады. Бірінші кезең (1860-шы жж . - ХІХ ғ. соңы) - жеке тұлғаның қабілеті мен қасиеттерін бағалаудың объективті әдістерінің пайда болу алғышарттары. Бұл кезең психомоторлық тестілердің пайда болуымен сипатталады. Бұл кезеңде "тест" ұғымын нақты анықтау қажеттілігі әлі түсінілмейді ("тест" ұғымының негізгі және міндетті элементі "сынақ" болып табылады); тестке қойылатын негізгі талаптардың ішінде интуицияға негізделген мыңдаған жылдар сынақ және тексеру тәжірибесінен алшақтау және ғылыми теорияның іргетасы ретінде эксперименттің міндетті түрде болуы талабын бөліп көрсетуге болады. Екінші кезең (1900-ші жж . – 1915 ж.) - жеке айырмашылықтарды өлшеу құралы ретінде тесттерді жасау (тұлғаның қасиеттері мен қасиеттерін өлшеу тесттері, зияткерлік тесттер, кәсіптік

іріктеу тесттері, педагогикалық тесттер). Осылайша, екінші кезеңде а. бимен ұсынылған есте сақтау, зейінді, қабылдау, интеллект және т.б. сынақтарды саналы түрде енгізу, сондай-ақ американдық мектептің тәжірибесіне педагогикалық тестілеуді бастапқы енгізу орын алады. Тест ғылыми-зерттеу әдісі ретінде қарастырылады; ұғымның мазмұны айтарлықтай кеңеюде: міндетті және негізгі сынақ элементінен басқа "тест" ұғымына жағдайлардың стандарттылық талаптары, орташа шамаларды табу үшін статистикалық талдау қажеттілігі және нәтижелерді шашырату шаралары енгізілді. Сонымен қатар, тесттің өзін сыртқы критерий бойынша тексеру қажеттілігі туралы идея айтылды және сенімділікті бағалаудың бірінші әдісі көрсетілген (схемалық). Үшінші кезең (1916 ж. – 1940 ж. басы)-тестологияның ғылыми бағыт ретінде қалыптасуы. Эмпирикалық зерттеулердің теориялық негіздемесі. Жаппай өлшеулерде тестілерді пайдалануды бастау. Бұл кезеңде алғаш рет тестілерді (Ч. Спирмен) стандарттауға қойылатын талаптар жүйелі түрде тұжырымдалды, тест сапасын бағалаудың екі негізгі критериясы ұсынылды: сенімділік және валидность. К. Пирсон корреляция коэффициенті сияқты белгіленген өлшемдер бойынша тест сапасын тексеретін құралды ұсынды. Осы уақытта тесттер мен тестілеудің математикалық теориясы құрылды, тестілеуді автоматтандыру құралдары пайда болды. Төртінші кезең (1940-жылдардың соңы) - Ұғымдық аппаратты жетілдіру, математикалық теорияны және тестологиядағы математикалық статистика теориясының негіздерін пайдалану, бірқатар елдердің білім беру жүйесіндегі тесттерді жаппай пайдалану, ірі масштабты халықаралық зерттеулерде тест әдісін қолдану. Осылайша, төртінші кезеңде мамандарды іздестіру тесттердің объективтілігін арттыруға, мектептік тесттік диагностиканың үздіксіз (толассыз) жүйесін құруға, тесттерді ұсынудың және өңдеудің жаңа, неғұрлым жетілдірілген құралдарын жасауға, диагностикалық ақпаратты жинақтау мен тиімді пайдалануға бағытталған. Бесінші кезең (1970 ж. ж. ортасы-1990 ж. ж.) – тесттерді әзірлеуге жаңа тәсілдердің пайда болуы (критериалды-бағытталған тесттер, IRT-теория). Сонымен, тесті осы кезеңде сандық бағалауға, статистикалық өңдеуге және салыстырмалы талдауға берілетін объективті және стандартталған өлшем құралы ретінде сипаттауға болады. Бұл кезеңде оқу жетістіктерінің тестілерінің мақсаттары мен функцияларын қарастыруда елеулі өзгерістер орын алады, олардың теориялық құрылымының неғұрлым негізделген қажеттілігі түсініледі. Тестологияда критериалды-бағытталған тестілеу жаңа бағыт құрылады.

Алтыншы кезең (1990 ж. аяғы мен қазіргі уақытқа дейін) - білім берудің әртүрлі технологияларында білім беру нәтижелерін диагностикалау үшін тест әдісін қолдану. Тестологияны дамытудың қазіргі кезеңінің ерекшелігі-тестілерді жасау (генерациялау), сондай-ақ тестілеу рәсімін өткізу процесін технологияландыру болып табылады. Мамандардың барлық күш-жігері компьютерлік тестілеу жүйесін құруға

бағытталған. Қазіргі уақытта тестсіз білімді толық меңгеру жүйесі( Mastery Learning), оқытудың модульдік технологиясы, бірқатар елдердің білім беру жүйесінде қолданылатын қашықтықтан оқыту технологиялары сияқты оқыту технологияларын ұсыну қиын.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Психологиялық және педагогикалық диагностиканы қандай ғылыми сала байланыстырады?
2. Интеллектуалдық дамудың алғашқы тесттері қашан пайда болды?
3. Интеллект тестін әзірлеу қандай шетелдік ғалымдардың есімдерімен байланысты болды?
4. Ғалымдар тестологияны дамытуда қандай кезеңдерді бөледі?
5. Отандық ғалымдардың қайсысы педагогикалық диагностиканы дамытуға үлес қосты?
6. Педагогикалық диагностиканы дамытуда педологияның еңбегі неде?
7. Қазіргі уақытта психологиялық-педагогикалық диагностика қандай бағытта дамиды?

### III. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКАДАҒЫ ӘДІСТЕР

1. Психологиялық-педагогикалық диагностика әдістерінің ерекшеліктері.
2. Бақылау
3. Педагогикалық тәжірибе
4. Ауызша сұрау: сұхбат, әңгіме.
5. Жазбаша сауалнама: сауалнама
6. Тестілеу
7. Сараптамалық бағалау әдісі
8. Құжаттаманы талдау
9. Контент - талдау
- 10.Өлшеу әдістемелеріне қойылатын жалпы талаптар

#### 1.Психологиялық-педагогикалық диагностика әдістерінің ерекшеліктері

Педагогикалық диагностикада келесі әдістер бөлінеді:

- бақылау;
- психологиялық-педагогикалық эксперимент;
- ауызша сұрау: сұхбат, жазбаша сұрау: сауалнама;
- тестілеу;
- сараптамалық бағалау әдісі;
- Құжаттаманы талдау;
- контент-талдау.

Психологиялық-педагогикалық диагностика жүргізу үшін әр түрлі әдістер мен әдістемелер қолданылады. Диагностика әдістері-әдістемелердің осы сыныбының валидтілігі негізделген, негізгі технологиялық қабылдау туыстық немесе теориялық түсінік жүйесі туыстығы бар әдістемелердің кең класы.

Диагностикалық әдістемелер-нақты, жеке рәсім немесе белгілі бір міндеттерді шешу үшін (тексеру мақсаты) жағдайлардың белгілі бір сыныбында (тексеру шарттары) нақты психикалық қасиеттері (тексеру мәні) туралы ақпарат алуға арналған іс-қимыл жүйесі. Технологиялық қабылдау туыстарымен біріктірілген әдістемелер класын диагностикалық техника деп атайды. Диагностиканың әрбір әдісінің өз артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Әдістер олардың ерекшеліктеріне байланысты кейбір шектеулерге ие. Мысалы, Бақылау әдісі – өте көп еңбекті қажет ететін, бақылаушының шоғырлануын талап ететін. Бақылау арқылы алынған деректерді өңдеудің стандартталған рәсімінің болмауы алынған нәтижелерді түсіндіруді қиындатады. Диагностиканың психологиялық-педагогикалық әдістері міндеттердің кең ауқымын шешуге, ал диагностикалық әдістемелер – жеке міндеттерді шешуге бағытталған.

Әдістемені жүзеге асыру әдістері диагностикалық процедуралар деп аталады.

Әдістемелер мынадай ерекшеліктерге ие: 1) Олар диагностикалық ақпаратты салыстырмалы қысқа мерзімде жинауға мүмкіндік береді; 2) олар жалпы адам туралы емес, оның қандай да бір нақты ерекшеліктері (интеллект, мазасыздық, өзін-өзі бағалау, әзіл сезімі, неғұрлым тән жеке қасиеттер және т. б.) туралы ақпарат береді; 3) ақпарат зерттелетін индивидтің басқа адамдармен сапалық және сандық салыстыруға мүмкіндік беретін түрде келіп түседі.; 4) психодиагностикалық әдістемелер көмегімен алынатын ақпарат араласу құралдарын таңдау, олардың тиімділігін болжау, сондай-ақ индивидтің қандай да бір қызметінің дамуын, қарым-қатынасын, тиімділігін болжау тұрғысынан пайдалы. Әдістемелерді қолдану жиі сыналушылардың жасымен шектеледі (кейбір әдістемелер тек белгілі бір жастағы адамдар үшін, мысалы, мектепке дейінгі балалар, кіші мектеп оқушылары, жасөспірімдер үшін қолданылады).

## 2.Бақылау

Психологияда бақылау-бұл әдейі, мақсатты, жүйелі қабылдау. Педагогикалық диагностикада бақылау әдісі ретінде кеңінен таралған. Педагогикалық практикада бақылау объектілері болып оқушылардың, оқу топтарының, педагогтардың және басқа да педагогикалық үдерістерге қатысушылардың мінез-құлықтары мен іс-әрекеттері табылады. Алайда, әдеттегі және ғылыми бақылауды ажырату керек. Әдеттегі бақылау мақсатты емес және стихиялық жүзеге асырылады. Ол нәтижелерді тіркеуді көздемейді. Қарапайым бақылау оқушылардың мінез-құлқындағы кездейсоқ көріністерді көруге мүмкіндік береді. Мұғалім Күн сайын оқушылардың сабаққа қатысуын қадағалайды, бірақ мұндай бақылауды жиі қарапайым адамға жатқызуға болады, өйткені одан оқушылардың көп санына көңіл бөлу салдарынан жеке оқушының мінез-құлқындағы маңызды сәттерді сырғытуы мүмкін. Мақсатты бақылау педагогқа оқушының тұлғасын жақсы зерделеуге, оның әрекеттері мен мінез-құлқын бағалауда объективті болуға мүмкіндік береді. Мақсатты педагогикалық бақылау оны психологиялық бақылаумен байланыстырады. Психологиялық-педагогикалық қадағалаудың негізгі міндеті – басқа оқушылардың мінез-құлқынан мінез-құлқы немесе жеке даму сипаттамалары ерекшеленетін оқушыларды анықтау, атап айтқанда - "қауіп тобындағы" оқушыларды оқу және тәрбие процестерінде анықтау. Әдіс кең жас ауқымында жүзеге асырылады. Бақылаудың объективтілігін қамтамасыз ету үшін мынадай ережелерді ұстану ұсынылады: 1. Бақылау мақсаты болуы тиіс – бақылау мақсаты неғұрлым дәл анықталған сайын, нәтижені тіркеу және дұрыс қорытынды алу оңайырақ. 2. Бақылау алдын ала белгіленген жоспар бойынша жүзеге асырылуы тиіс – жоспарда

қажетті мәліметтерді алу қажет болатын жекелеген мәселелер нақтыланады. 3. Диагностикаланатын белгілердің саны анық айқындалуы және талдау үшін оңтайлы болуы тиіс. Бақылау үшін сипаттамалар нақты анықталған сайын, олардың сипаттамасын дәл беруге болады. Бұл сипаттамалар неғұрлым дәл болған сайын, оларды талдау және түсіндіру оңай. 4. Психологиялық-педагогикалық бақылауды оқушылар үшін табиғи жағдайда жүзеге асырған дұрыс – бұл оқушылардың табиғи мінез-құлқын көруге мүмкіндік береді. 5. Бақылаушы бақылау кезінде қандай қателіктер орын алуы мүмкін екенін білуге және оларды ескертуге тиіс. Бұл қателер әдіснамалық – таңдалған шарттар үшін бақылау әдісін дұрыс пайдаланбаудан және деректерді дәл емес жазумен байланысты тіркеу әдістерімен байланысты болуы мүмкін. Жиі бақылау картасын толтыру арқылы жүзеге асырылады. Егер бақылауды бөгде өкіл (мысалы, практикант) өткізсе, онда бақылауды жүзеге асыру міндетті түрде педагогтармен бақылаудың уақыты мен мақсаты туралы уағдаластықты көздейді. Бұл ретте оқушылар бақылау жүргізілгені туралы әрдайым хабардар болмайды. "Байқаусыздық" оқушылардың оларға тән емес мінез-құлық формаларын көрсету мүмкіндігін төмендетеді. Мүмкіндігінше емес, танытуға тірі қызығушылық болып жатқан топта. Бақылау рәсімін бөгде адамның болуы оқу тобында үйреншікті болған кезде екінші немесе үшінші рет келуден бастау ұсынылады. Бақылау, әдетте, бірнеше кезеңде жүргізіледі, бұл жеке қасиеттің тұрақтылығын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл бақылаушының назарының көлемі белгілі бір шектеулерге ие болуына байланысты. Сонымен, 6-8 оқушыны бір уақытта бақылау-іс жүзінде орындалмайтын міндет. Бақылау картасы диагностиканы жүйелі және мақсатты түрде жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Ол авторлық жасақтаманы білдіреді, онда байқалатын сипаттамалар мен оларды бағалау үшін баллдар көрсетіледі. Бақылау нәтижелерін өңдеу байқалатын тұлғалық сапаның болуы мен қалыптасу деңгейін куәландыратын мінез-құлық көріністерін сипаттайтын балл санын есептеу болып табылады. Бақылау әдісі ең алдымен деректерді сапалы түсіндіруді көздейді. Бақылау үшін алдын ала бланкілерді дайындау қажет.

Бақылау-зерттеудің классикалық психологиялық және педагогикалық әдісі. Оның ерекше белгілері келесідей:

- мінез-құлықтың әлеуметтік маңызды салаларына, тіршілік құбылыстарына бағытталған;
- жоспар бойынша ұйымдастырылған түрде жүргізіледі; жүйелендірілген (яғни негізді бөлінген көрсеткіштер мен индикаторлар бойынша);
- қызықтырған ақпараттың барынша мүмкін көлемін, оның ішінде аппаратураның көмегімен жинауды талап етеді; бақылау нәтижелері байқаушыға және интерпретацияға ыңғайлы нысанда бір мәнді бекітілуі тиіс.;

● жоғары біліктілікті, арнайы дайындықты, белгіленген факторлардан өз пікірлерін бөліп, жеке қабылдауының субъективтілігін төмендетуді талап етеді. Ақпаратты жинау әдісі ретінде бақылаудың артықшылықтары:

● нақты мінез-құлықтың бірегей факторларын тікелей бекіту;

● сыналушылардың мінез-құлқының табиғилығы (бақылаудағы шебер жасырын фактіде);

● зерттелетін құндылықтар мен нақты мінез-құлықтың арақатынасын қайта тексеру және өз бағалаулары мен пікірлері арқылы нақты жағдайларды дұрыс сипаттауға мүмкіндіктер;

● топтар мен индивидтердің салыстырмалы мінез-құлқын тікелей талдау мүмкіндіктері;

● тәжірибелі бақылаушының диагностикалық құбылыстарды синхронды көп өлшемді қамту мүмкіндіктері, тексерілушілердің мінез-құлық түрлері;

● бақылау өрісін еркін өзгерту (кеңейту, тереңдету) мүмкіндігі. Бақылау кемшіліктеріне жатады:

● бақылаушының жиналатын ақпараттың сапасы мен көлеміне әсер ететін жағдайлық психикалық жағдайларға ұшырауы;

● әлеуметтік қашықтық және мәдениетаралық айырмашылық факторларының маңыздылығы;

● бақылаушының қондырғыларының тіркелетін факторлардың бағалау сипатына әсері, оларды қабылдау және іріктеу;

● нақты, тірі кешенді жағдайда қажетті, бағдарламаланған бақылау бірліктерін іріктеу күрделілігі;

● көп байқалатын жағдайлардың бір мәрте болуы, қайталанбастығы, тіркелетін актілердің бірліктері (бұл тұрақты мінез-құлық үшін олардың репрезентативтілігі туралы пікірді қиындатады);

● бірқатар мінез-құлықтың жасырын;

● ашық бақылау кезінде бірінші әсердің (алғашқы әсердің) елеулі әсері және тексерілушілердің мінез-құлқына бақылаушының қатты әсері;

● бақылаушының топқа және оның жекелеген мүшелеріне бақылаудағы бақылаушының қатысуы және зерттелетін топтың тіршілік әрекетіне қатысуы кезінде белгісіз әсері;

● Барнумның әсерін, гало-әсерін, соңғы әсерін бақылаушының қабылдауына әсер ету мүмкіндігі.

### **3. Педагогикалық тәжірибе**

Эксперименттер психологияда да, педагогикада да заңдылықтарды анықтау үшін ғылыми мақсатта жиі қолданылады. Дегенмен, эксперимент жеке тұлғаның қандай да бір қасиетінің болуын анықтау үшін диагностикалық мақсаттар үшін де жиі қолданылады. Жиі эксперименталды әдіс танымдық процестерді диагностикалау үшін қолданылады – қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, қиял.

Эксперименталды сынама-лар мен басқа да тұлғалық сипаттамаларды диагностикалау үшін белгілі – көшбасшылық, талаптану деңгейі, қарым-қатынас ерекшеліктері және т. б. Эксперимент жиі зерттеу стратегиясы ретінде қарастырылады, ол зерттелетін факторды (ауыспалы) бөлуді және оның әрекетімен байланысты өзгерістерді тіркеуді қамтамасыз ететін мақсатты жағдай жасауды көздейді. Диагностикалық эксперименттің ерекшелігі оның өлшеу-сынау, бағалау бағыты болып табылады, оның есебінен зерттелетін құбылыстың сандық және сапалық біліктілігіне, оның жеке бағасына қол жеткізіледі. Диагностикалық эксперимент сыналушының мінез-құлқындағы немесе қасиеттеріндегі өзгерістерді көрсету және тіркеу үшін сыналушының арнайы жағдайын, жағдайын (сынамасын) жасауды, мақсатты араласуын болжайды. Диагностикалық эксперимент барысында жағдай жағдайлары да нақты бақыланады (ауыспалы), оның мақсаты осы жағдайларда қандай да бір жеке қасиеттің көрінуін бекіту болып табылады. Мұндай эксперименттің негізгі артықшылығы-қандай да бір психикалық процесті немесе жеке қасиеттің көрінуін арнайы шақыруға болады. Алайда, эксперименттің шектеулері бар екенін және әрқашан диагностикалық есептерде қолдануға болмайды. Бұл жиі этикалық нормалармен немесе айнымалыларды ерікті түрде өзгерту мүмкін еместігімен байланысты. Эксперименталды психологияда эксперименттердің бірнеше түрі белгілі: ғылыми және қолданбалы, нақты және Ойлы, жобалық және ретроспективті, бірфакторлы және көпфакторлы, айқындаушы және қалыптастырушы, зертханалық, табиғи, далалық, пилотаждық, растаушы, жеке және топтық, ассоциативті және т. б. Психологиялық-педагогикалық диагностикада көбінесе айқындаушы және қалыптастырушы (оқыту) эксперименттер қолданылады. Айқындаушы эксперимент объектінің (сыналушы немесе сыналушылар тобының) жай-күйін оған белсенді әсер еткенге дейін өлшеуді, бастапқы жай-күйін диагностикалауды, құбылыстар арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды белгілеуді қамтиды. Қалыптастырушы эксперименттің мақсаты сыналушылардың қандай да бір қасиеттерін белсенді дамыту немесе қалыптастыру тәсілдерін қолдану болып табылады. Қалыптастырушы эксперимент-әртүрлі тәсілдер, әдістер, педтехнология, психотренингтер көмегімен оқыту немесе тәрбиелеу процесінде тұлғаның белгілі бір қасиеттерінің белсенді қалыптасуының мониторингімен байланысты диагностиканың зерттеу стратегиясын жүргізудің типтік педагогикалық және психологиялық-педагогикалық нұсқасы. Мұндай эксперименттің басқа атаулары – түрлендіруші, тәрбиелеуші, жасампаз, модельдеуші. Сондай – ақ диагностикада бақылау эксперименті-бұл объектінің (сыналатын немесе сыналушылар тобының) жай-күйін қайта өлшеу және қалыптастырушы эксперимент басталғанға дейінгі жай-күймен, сондай-ақ эксперименттік әсер алмаған бақылау тобы орналасқан жай-күймен салыстыру. Соңғы уақытта психологиялық-педагогикалық диагностикада ассоциативті эксперимент пайдаланылады-жасырын



аффективтік кешендерді диагностикалау үшін, сыналушыдан ақыл-ойға бірінші келген сөзге барынша тез реакцияны талап етеді, онда берілген сөз оған байланысты болады. Балалардың оқуға дайындығын, оқу қызметіндегі қиындықтарды анықтау кезінде кеңінен қолданылады. Бақылау бірліктері сыналушының барлық бекітілетін сыртқы көріністері болып табылады – реакцияның баяулауы, күлкі, мимика және пантомимика. Жиі ассоциативті эксперимент аудиторияның ең типтік жауаптарын анықтау үшін топтық тест ретінде қолданылады. Ынталандыру материалы ретінде шетелдік немесе мағынасыз сөздер, сандар, суреттер және кез келген таңбалы ақпарат пайдаланылуы мүмкін. Эксперимент жүргізу үшін келесі аспектілер маңызды: 1) зерттеуші белгілі бір психологиялық факт пайда болуы тиіс жағдайларды өзі белсенді ұйымдастырады: бақылау қашан, зерттеуші жағдайға араласа алмайды; 2) экспериментатор зерттелетін құбылыстың (процестің) пайда болу жағдайларының шарттарын өзгерте және қандай да бір нұсқаларын анықтай алады; 3) экспериментте қандай өзгерістер болатынын зерттеу үшін белгілі бір айнымалыларды жоюға болады; 4) айнымалыға әртүрлі мәндерді беруге және таңдалған шарттардың әртүрлі арақатынасы бойынша деректерді бағалауға болады.

#### **4. Ауызша сұрау: әңгімелесу, сұхбат (интервью)**

Психологиялық-педагогикалық диагностика практикасында сұхбат және сұхбат кіретін сауалнама әдістері кеңінен қолданылады. Олардың арасында айырмашылық жоқ. Осы әдістердің негізінде ақпарат жинау жүзеге асырылатын сұрақтар жиынтығы жатыр. Сұрақтарға жауап бере отырып немесе келтірілген пікірлерге өз көзқарасын анықтай отырып, адам өзінің пікірін, көңіл-күйін, әртүрлі жағдайлардағы ықтимал жүріс-тұрысы, қоршаған ортамен қарым-қатынасы және т.б. туралы хабарлайды.

Әңгімелесу – сауалнаманың нақты жағдайы-респонденттің тақырыпқа қатынасы, оның көңіл-күйі, ашықтық дәрежесі сияқты ретпен қойылатын сұрақтар жүйесін пайдалануға негізделген ақпаратты алудың дәстүрлі сауалнамалық әдісі. Сұхбат (ағылш . interview-шолу) - Әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі негізгі сауалнамалық әдістердің бірі. Стандартталған (кәсіби психологиялық немесе социологиялық сұхбатқа жақын) және еркін (этиологиялық немесе типологиялық диагностика мақсатында клиникалық интервью кезінде педагогикалық және психологиялық анықтамалық әңгімелер), сондай-ақ жеке және топтық әңгімелесулер (топтармен зерттеу бірлігі ретінде жүргізілетін, жалпыланған пікірі және қорытындыда тіркелетін). Сұхбаттар мен сұхбаттардың келесі артықшылықтары бар:

- сұрақтар қою үлгісі мен стилін жедел түзету үшін сұралушының жеке даму деңгейін есепке алу мүмкіндігі;

- сұралушының пікірін оның сұрау проблематикасына және жекелеген мәселелерге қатысты қосымша ақпарат ретінде белгілеу;
- сұралушының ұстанымын тікелей нақтылау мүмкіндігі (нақтылайтын және толықтыратын сұрақтар, олардың лексикалық түзетулері, интервьюленушілердің мәдени деңгейін ескере отырып). Интервьюердің кәсіби маңызды қасиеттерінің жүйесіне сұхбаттасушыны жайғастыру және "сөйлесу", эмпатияның жоғары дәрежесі, түрлі әлеуметтік және жас топтары өкілдерімен динамикалық, икемді қарым-қатынас техникасының тәсілдерін меңгеру кіреді. Сұхбатты немесе сұхбатты өткізуші тікелей сұрақтарды жанама, моральдық-психологиялық тұрғыдан тексерілушінің ашық болуын ынталандыра білуі, өзін-өзі талдауға жоғары қабілеттілікке ие болуы тиіс (әсіресе сауалнаманың нақты жағдайын бағалау және "интервьюердің ығысуын" немесе респондентке әсер етудің жағымсыз факторларын бекіту үшін). Сұхбат алушы үшін, сондай-ақ сұхбаттасушыны сұраудың өзекті проблематикасына дұрыс қайта құру, даулы жағдайлардан шығу және оларды болдырмау іскерліктерін меңгеру қажет. Сонымен қатар, осы әдістердің жағымсыз факторлары ретінде интервьюердің әділетсіздігін немесе шаршауын, олардың проблематикаға жеке көзқарасын танытуын, нұсқамалардан бас тартуды көрсетуге болады, бұл ақпараттың ығысуына әкеп соғады. Сұхбат жүргізу барысында ақпараттың ығысуы интервьюер тұлғасының, танылмаған, оның неғұрлым жоғары немесе неғұрлым төмен әлеуметтік статуска, өзге де этномәдениетке, гендерге, интервьюер мен зерттелушілердің семантикасының күрт айырмашылықтарына байланысты әсер етуінен болады. Сондай-ақ, жауаптар қайта тексеру, Бақылау құралдарын пайдаланбай верификацияға қабылданғанда ақпаратты ығыстыру мүмкін. Қазіргі уақытта әңгіме диагностикалық әдіс ретінде кеңінен қолданылады. Бұл таралуы оның әмбебаптығымен түсіндіріледі. Егер байқау кезінде педагог оқушының нақты мінез-құлқының актілерін тіркесе, онда әңгіме барысында жеке тұлғаның мінез-құлқының себептері, оның ниеті, болашаққа жоспарлары туралы ақпарат алуға болады. Әңгіме оқушының ауызша жауаптарына құрылады, бұл одан басқа әдістерге қарағанда көп уақытты талап етпейді. Психологиялық-педагогикалық диагностиканың басқа әдістерімен салыстырғанда диагностикалық әдіс ретінде әңгіме тексерілушіге диагностиканың субъективті әсер етуінің қатандығы мен үлкен мүмкіндіктеріне ие. Әңгіме жұптық диагностикада, педагог және мектеп психологының артта қалушылармен немесе аса қабілетті оқушылармен жұмысы кезінде, балалардың мектепте оқуға дайындығын анықтау кезінде, талапкерлермен іріктеу кезінде, аспирантураға немесе магистратураға іріктеу кезінде, жауапты лауазымдарға кәсіптік іріктеу кезінде ерекше маңызға ие. Сауалнаманың ерекшелігі-оқушының өзі ақпарат көзі болып табылады, ал бұл дұрыс ақпарат беруге тырысатынын білдірмейді. Жиі жасөспірімдер педагогпен әңгімеге орналаспайды. Сондықтан сұрау жүргізу кезінде оқушының

сұрақтарға шынайы жауап беруге дайын екендігіне көз жеткізу маңызды. Сұхбатты өткізу техникасы алынған ақпараттың сенімділігі мен дұрыстығын қамтамасыз етуге негізделеді. Дұрыс нәтижелер алу үшін ауызша және жазбаша сауалнаманы жиі қолданады. Сонымен қатар, сұхбат педагогке оқушының реакциясын бақылауға мүмкіндік береді, ол да Педагог үшін ақпарат болуы мүмкін, кейде жауаптың өзіне қарағанда маңызды. Қажет болған жағдайда бақылаушы қосымша сұрақтар қойып, осылайша қосымша мәліметтер ала алады. Осы әдістің кемшіліктері арасында оқушының жауаптарын тіркеу мүмкін еместігін атап өтеді, бірақ техникалық құрылғыларды дамытудың қазіргі жағдайларында бұл кемшіліктер өзінің маңыздылығын жоғалтады. Алайда, оқушының жауаптарының демонстрациялық жазбасы оны осы әдісті бас тартуға әкелуі мүмкін. Әңгімелесу түрінде оқушының жеке тұлғасын қалыптастыру ерекшеліктерін анықтауға болады: оның сипаты, адамгершілік қасиеттері, мүдделері, қабілеті, қарым-қатынасы және т.б. алдын ала дайындалған сұрақтар бойынша стандартталған ауызша сұрау өзінің артықшылықтары бар. Осылайша, бұл әдістің артықшылығы-жауаптардың сандық және сапалық талдауға ұшырауы мүмкін. Стандартталмаған әңгімелесу (сұхбат) барысында сұрақтар дәйектілігін өзгертуге болады, бұл бейресми жағдайды жасауға мүмкіндік береді. Әдетте, мұндай әдіс оқушы сұрақтарға жазбаша түрде жауап беруден бас тартқан жағдайда қолданылады. Өмірлік жағдайға негізделген әңгіме педагог пен оқушылар арасында нәтижелі байланыс орнатуға ықпал ете алады және соңғысына өзі туралы педагогке қажетті мәліметтерді хабарлауға мүмкіндік береді. Әңгімелесу немесе сұхбат үшін пайдаланылатын сұрақтарды алдын ала тұжырымдап, оқушыға қойылатын реттілікпен жазып алу керек. Оқушының жауаптарын жазу үшін орын қалдыруға болады. Әңгімелесу әңгімелесуші өзінің табиғи жағдайын сақтайтындай ұйымдастырылуы тиіс.

2. Мүмкіндігінше ол онымен мақсатты әңгімелесу жүргізілетінін білмеуі тиіс, оның үстіне әңгімелесудің мақсатын білмеуі тиіс.

Әңгімеге дайындық кезінде мақсатты сұрақтардан басқа, сенім атмосферасын құрайтын сұхбатты қолдайтын мәселелерді ойластыруды ұсынады. Олар әңгімелесушіге қызықты болуы керек, ол үшін эмоционалды және уәждемелік маңызды. Сонымен қатар, сұрақтар әңгімелесушіде жағымсыз сезім тудырмауы тиіс. Қосымша сұрақтар қою пайдалы. Жанама сұрақ әңгімелесудің шынайы мақсаттарын жасырады. Мысалы, тікелей сұрақ: "саған математика сабақтары ұнайды ма?" - жанама түрде ауыстыруға болады: "математикадан қанша сабақты сабақ кестесінде көргім келеді?". Жанама сұрақтардың бір түрі-жеке сұрақтар. Бұл әңгімелесушінің өзіне қатысы жоқ сұрақтар. Алайда оған жауап беру кезінде оқушы өзінің көзқарасын білдіреді. Мысалы: "балаларға Сіз игеретін мамандық ұнайды ма?". Жанама сұрақтар қатарында жобалық мәселелер болуы мүмкін. Оларға сөз жоқ, ең собеседнике, ал басқа,

воображаемом адам немесе бір топ тұлғалар. Мысалы: "Қалай ойлайсың, мен түсіп еді жас адам, егер оның институционалды ренжіткен?". Кейде жобалық мәселе-бұл ойдан шығарылған тұлғаға қатысты егжей-тегжейлі сипатталған жағдай, ол не сезінеді немесе жасайды. Жауап беру кезінде оқушы өзін сұрақта айтылған ойдан шығарылған адамды орнына қояды және осылайша өзінің көзқарасын білдіреді. Сұрақтар оқушылардың әңгімеге барынша қатысуын қамтамасыз етуі тиіс.

Сұрақтар жасау кезінде келесі ережелерді ұстануды ұсынады: 1. Мәселе кездейсоқ сипатқа ие болмауы тиіс, ал диагностиканың алға қойылған мақсатына жетуге бағытталуы тиіс. 2. Оқушыға қарапайым және түсінікті сұрақтар әңгіме басында, ал қиын сұрақтар кейінірек қойылады. 3. Сұрақтар қысқа, нақты және жауапты адамға түсінікті болуы тиіс. 4. Қойылған сұрақтар педагогикалық тақтаның талаптарына сай болуы және кәсіби әдеп талаптарына сай болуы тиіс. 5. Сұрақтардың бір бөлігін олар арқылы оқушының алдыңғы сұрақтарға жауаптарының объективтілігін тексеруге болатындай етіп құрастыру керек. 6. Әңгімелесу кезінде оқушылар толқу, шаршау, зейінді сезінуі, қарама-қарсы танытуы мүмкін, бұл олардың сұрақтарға объективті емес жауаптарын шақырады.

Сауалнама жүргізу кезінде келесі ережелерді ұстануды ұсынады: 1. Сауалнама бөтен тыңдаушыларсыз, жауап берумен оңаша жүргізіледі. 2. Әрбір мәселені алдымен өзгермеген түрде оқыған жөн. 3. Жауап беруші келесі сұрақтарды көрмеуі немесе оқуға мүмкіндігі болмауы тиіс. 4. Сауалнама ұзақ болмауы керек: оқушыны сұрау уақыты 15-20 минуттан аспауы керек. Сұраушы жауап беретін қандай да бір тәсілмен әсер етпеуі тиіс (жанама түрде жауап беру, басымен неодобрения белгісіне соғу, мақұлдау белгісіне соғу және т.б.). 6. Егер сұралушы мәселені түсінбесе, оны мәселенің мазмұнын түсіндірмей, тағы бір рет баяу оқып шығу керек. Әсіресе, бұл ереже бірнеше адам сұралып, түсініктеме сұраудың тең емес жағдайларына әкелуі мүмкін топтық сауалнама үшін маңызды. 7. Егер сұраушы жауап түсінбесе, ол бейтарап сипаттағы "толығырақ түсіндіріңіз", "мұны не айтқыңыз келеді?".

## **5. Жазбаша сауалнама: анкета**

Педагогтар мен психологтар жиі жазбаша сауалнамалар қолданады, онда сауалнама сияқты диагностика құралы қолданылады. Сауалнама (фр. enquete-сұрақтар тізімі) - тақырыптық өзара байланысты сұрақтар сериясы. Кәсіби жасалған сауалнамалар алдын ала әзірленген конструктивтің негізінде құрылады, ол диагностикаланатын құбылысты модельдейді, сұралушының мінез-құлқының маңызды белгілері мен формалары. Олар жаппай сауалнама кезінде сапалы және сандық ақпарат алуға мүмкіндік береді. Психологиялық-педагогикалық диагностикада мұндай әдіс сауалнама деп аталады. Сауалнама-сауалнама көмегімен жаппай сұрауда ақпаратты жинау технологиясы. Ол зерттелетін іріктемелердің есебін

алдын ала сұрау жүргізуді, ұйымдастыру іс-шараларын жүргізуді, респондентпен қарым-қатынаста анкетердің мінез-кұлық стилін нұсқаумен регламенттелген, сауалнамаларды өңдеуге (іріктеу, сұрыптау, кодтау) дайындауды және нәтижелерді сандық және сапалық талдау технологиясын айқындауды көздейді. Сауалнама жүргізу кезінде оқушының жауаптары арнайы жасалған сауалнама парағына жазылады. Бұл әдіс ақпаратты жаппай жинау үшін кеңінен қолданылады. Сауалнаманың артықшылықтары:

- жылдам қолдану (қысқа уақыт ішінде көп ақпарат алуға болады);
- ауызша сұрау кезінде әр түрлі субъективті себептер бойынша жауабы жоқ сұрақтарға жазбаша жауап алу. Сауалнама диагностикалық құрал ретінде ең алдымен оқушылар туралы жалпы ақпаратты жинау үшін қолданылады. Психологиялық-педагогикалық диагностика үшін сауалнаманы қажет болған жағдайларда пайдаланған жөн: 1) өріс, жас, Білім және т. б. туралы қандай да бір нақты деректер алу; 2) сұралушының қандай да бір мәселеге немесе құбылысқа-мүдделерге, құндылықтық бағдарларға және т. б. көзқарасын анықтау.; 4) қандай да бір құбылыстарды бағалау және оларды таңдау тәртібімен атау-жеке қасиеттер, оқу пәндері, кәсіби қызмет түрлері және т. б. сауалнаманың келесі түрлерін көрсетеді:

- байланыс – тікелей қатысуымен;
- сырттай-тікелей қатысусыз;
- баспасөз – электрондық пошта арқылы.

Сауалнама сұрақтарының үш түрін бөліп алу қабылданған: жабық, ашық, жартылай жабық (аралас). Жабық сұрақтар іріктемелі тапсырмалар ретінде құрылған және респонденттің ұсынылған жауап желісінен жауаптың бір немесе бірнеше нұсқаларын (егер бұл сұраққа берілген нұсқауда айтылған болса) міндетті түрде таңдау қажеттілігін көздейді. Ашық сұрақтармен салыстырғанда олар сандық өңдеуге жақсы беріледі, бірақ ашық сұрақтарда алуға болатын ықтимал жауаптардың барлық спектрін қамтымауы мүмкін.

Ашық сұрақтар респонденттің арнайы қалдырылған жерде жауап беру қажеттілігін көздейді. Жабындылармен салыстырғанда олар сандық өңдеуден нашар болады, өйткені алынған жауаптарды алдын ала талдау мен жіктеуді талап етеді. Бірақ олар жабық емес, мүмкін болатын жауаптардың барлық спектрін қамтиды. Ерекше маңызды ақпарат алу үшін көбінесе қолданылады. Жартылай ашық (аралас) сұрақтар – сауалнама сұрақтарының негізгі түрлерінің бірі, олар жабық сұрақтарға тұрғызу формасы бойынша ұқсас, бірақ респондент үшін берілген жауап нұсқаларын қанағаттандырмаса, өз жауабын жазу мүмкіндігін көздегенімен ерекшеленеді. Осындай тәсілмен қол қойылған жауаптар ашық сұрақтар үшін қабылданған ережелер бойынша өңделеді. Сауалнаманың құрамдас бөлігі респондентке жүгінуді, демографиялық сипаттағы мәселелерді (жынысы, жасы, тұратын жері, білімі, жұмыс өтілі,

элеуметтік мәртебесінің ерекшеліктері және т.б.) қамтитын паспорт болып табылады. Паспорт негізінде диагностикалық деректер өңдеу массиві бойынша бөлінеді, жиналған материалдың репрезентативтілігін белгіленген іріктеумен салыстыру жүргізіледі. Сауалнама жасау ережелері:

1. Сауалнаманы іске қоспас бұрын оны пилотаж, яғни бірнеше сыналушыларға сынақ сауалнамасы арқылы алдын ала сынау ұсынылады.
2. Сұрақтарды әзірлеу кезеңінде сауалнаманы өңдеу тәсілдері мен зерттеу нәтижелерін ұсыну тәсілдерін елестету керек.
3. Сауалнаманың басында міндетті түрде өтініш (мекен-жай) орналастырылуы тиіс, яғни сауалнаманың кімге жолданғанын көрсету. Сондай-ақ сұрау мақсаты қысқаша баяндалатын кіріспе орналастырылуы тиіс.
4. Сауалнама көмек және сауалнамаға қатысуға келісім үшін алғыс сөздерімен аяқталады. Егер сауалнама қойылған мақсаттарға қатысты негізделген болса, сенімді құрал болып саналады, сенімді ақпарат береді және алынған деректер ұқсас жағдайларда қайта сұрау кезінде орнықты болып саналады. Сауалнаманың барлық қарапайым әдісінің арқасында сапалы, жұмыс істейтін "сауалнаманы жасау оңай емес. Сауалнаманы педагог жиі әзірлейді. Сауалнаманы әзірлеу кезінде Мақсат қою маңызды – қандай ақпарат үшін сауалнама жүргізіледі, педагог нені білгісі келеді және одан әрі сауалнама нәтижелері қайда пайдаланылады. Жақсы тұжырымдалған мақсат артық сұрақтардың алдын алуға көмектеседі, анкетаны жалған көп мағынадан арылтады. Сауалнама құрылымына қойылатын талаптар: 1. Сауалнаманы жасауды нақты мәселелерді әзірлеуден бастауға болмайды, ең алдымен тақырыпты жекелеген мәселелерге, блоктарға орналастыру қажет. 2. "Тармақталған сауалнама" құрылымын пайдалану маңызды. 3. Сауалнаманың "воронка техникасының" көмегімен жасалғаны жөн (біртіндеп тарға жақындап, жалпы сұрақтардан басталады)1. Сауалнамада алдымен сұраудың тақырыбы мен мақсаты баяндалады, содан кейін мағынасы бойынша ең қарапайым және бейтарап сұрақтар орналасады. Шынайылықты, сондай-ақ талдау мен ойлауды талап ететін басты мәселелер сауалнаманың ортасына орналастырылады. Біртіндеп мәселелердің қиындығы төмендейді. Сауалдама сұрақтарға жауап беретін жеке деректермен (жынысы, жасы, білімі және т.б.) аяқталады. Сауалнаманы әзірлеу ерекшеліктерін толығырақ қарастырайық. Келесі схеманы қойылған сұрақтардың реттілігімен ұстану ұсынылады: бейімделу, қойылған мақсатқа жету, кернеуді алу. Сауалнаманың басында оқушыларды қажетті ақпаратты беруге дайындау қажет: сауалнаманың мазмұнын түсіндіру, яғни не туралы сұралатын болады, сауалнаманың мақсаты, сауалнаманы толтыру ережесі. Негізгі сұрақтарды бірден қоюға болмайды, себебі оқушылар әлі жауап беруге дайын болмауы мүмкін. Оқушылардың қойылған сұрақтарға жауап беруге психологиялық дайындығы қажет. Алдымен оқушыларды сауалнама жағдайына тартатын жеңіл сұрақтар қойылады, оларды сауалнаманың мәніне енгізеді және негізгі проблематикаға жақындатады. Оқушылардың сауалнамаға қатысуға

уәждемесін жасау-сондай-ақ өте маңызды міндет. Әр адамның өз мүдделері, құндылықтары, қажеттіліктері бар. Жауаптарды тұлғалық мағынаға ие болу үшін оқушыларды сауалнамаға қатысуға тарту қажет. Сондықтан сауалнаманың басында білім алушыларға, мысалы, оқу тобының өмірін ұйымдастыруға көмек көрсету туралы өтініш білдіруге болады.

Сауалнаманың басында жиі байланыс сұрақтары қолданылады, оларға жауаптары жеңіл болып табылады және оларға оқушыларға жүгінудегі мәселелер әсер етеді. Мүмкіндігінше олар сауалнама тақырыбына жақын болуы керек. Кез-келген жағдайда сұрақтар тудырмауы тиіс. Сұрақтарды тұжырымдау үшін қолданылатын тәсілдер оқушыларды келесі сұрақтарға жауап беруге орналастыруға тиіс. Сауалнамаларды әзірлеу кезінде мазмұнды (нәтижелі) және функционалды сұрақтарды қалыптастырады. Мазмұнды сұрақтар оқушының жеке басының ерекшеліктеріне, оның мінез – құлқына және қызметіне қатысты ақпаратты алуға мүмкіндік береді; функционалды-қойылған сұрақтардың бірізділігін оңтайландыру және ретке келтіру. Функционалды сұрақтардың бірнеше түрін атап көрсетеді: функционалды-психологиялық, сұрақтар-сүзгілер, бақылау сұрақтары. Функционалды-психологиялық сұрақтар кернеуді алып тастау үшін, бір тақырыптан екіншісіне өту үшін, сондай-ақ сұралатындардан қалаусыз қондырғыларды алып тастау үшін қолданылады. Бұл "Сізге ұнайды ма...?", "Қандай жағдай ...?". Басқа тақырыпқа өту үшін "...туралы бірнеше сұрақтар" түріндегі айналымдар пайдаланылуы мүмкін. Сұрақ-сүзгілер оқушының сұрақ қойылған адамдар санатына жататынын анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, Бұл сияқты сұрақтар болуы мүмкін: "сіз қалай жиі барасыз...?", "Сіз боласыз ба...?" және т.б. бақылау сұрақтарын тағайындау – ұсынылатын деректердің дұрыстығын тексеру. Бұл сұрақтар алынған жауаптардың шынайылығын бағалайтындай етіп тұжырымдалады. Алайда, бұл мәселелер жауап бақыланатын мәселені бірден ұстануға тиіс емес. Сұрақтар ашық және жабық жауаптарды қарастырады. Ашық сұраққа жауап еркін форманы болжайды, табиғи сипатқа ие, күтпеген және болжанбаған пікірлерді анықтауға мүмкіндік береді. Алайда, дайын жауаптардың ішінен жауап таңдауды қарастыратын жабық сұрақтарды жиі қолданады, өйткені іріктелген жауаптар саны оңай өңделеді. Олардың кемшіліктері таңдаудың шектеулілігі, оқушының жеке жауаптарымен сәйкес келмеуі болып табылады. Бұған жол бермеу үшін, әдетте сұрақтарға аралас жауаптар қолданылады, онда жауап нұсқаларымен қатар оқушының өз жауабы үшін қосымша бос жол қалдырылады. Сауалнама сұрақтарына қойылатын талаптар: 1. Бірінші сұрақтар сұрақтарға жауап беруді жалғастыру ниетін тудыратын неғұрлым қызықты болуы тиіс. 2. Сұрақтар сауалнамаға қатысушының білім деңгейінен аспауы тиіс. Сұралушы оның жалпы эрудициясының жетіспеушілігін анықтайтын жағдайға түспеуі тиіс. 3. Сұрақ сұрақ: кім, кім, кім, кім, қайда, қашан, неге, қандай жағдайда және т. б. сұрақ

сөзден басталғаны дұрыс. "Әсерлі" сұрақтардан аулақ болу керек. 5. Сауалнамада сұралушының жеке басы туралы нақты ақпаратты; сұралушының мәселеге қатынасын; сұралушының және басқа тұлғалардың (ата-аналардың, достардың) іс-әрекеттерін; зерделенетін құбылысты жетілдіру туралы пікірлерді анықтайтын төрт негізгі сұрақтар тобын пайдалану керек. 6. Сұрақ тек бір мәселені қозғауы тиіс. 7. Анонимді сауалнама кезінде авторды жазу бойынша сәйкестендіруге күдік тудырмау үшін құпиялылықты қамтамасыз ету үшін жабық сұрақтарды қолданған жөн. 8. Сауалнаманы жасау кезінде "мақұлдау үрдісінен" аулақ болу керек, яғни әрдайым оң жауапты талап ететін сұрақтарды тұжырымдамау керек. Теріс жауап берген кезде қызығушылық танытқан белгінің оң көрінісі туралы қорытынды жасауға болатын сұрақтарды енгізу қажет. 9. Аулақ расплывчатых және белгісіз ұғымдар. Оларға "делдал", "орта есеппен", "жоғары", "жиі" және т.б. жатады, өйткені сауалнамаға әрбір қатысушының осы сөздерді түсінуі. Сауалнамада Г. Гэллап ұсынған бес сұрақтан тұратын "мәселені постадиялық өрістету" техникасы мақсатқа сай. Бірінші сұрақ-респонденттің мәселе туралы хабардарлығын анықтауға, ол туралы мүлде ойлағанын білуге мүмкіндік беретін сүзгі. Екіншісі сұралушының мәселеге жалпы қатынасын анықтауға бағытталған және ашық түрде қойылады. Үшінші сұрақ проблеманың нақты сәттері бойынша жауап алуға арналған және жабық ретінде беріледі. Төртінші сұрақ респонденттің көзқарастарының себептерін түсіндіруге көмектеседі және жартылай ашық деп тұжырымдалады. Бесінші-осы көзқарастың Күшін, қарқындылығын анықтауға бағытталған және жабық түрде тұжырымдалады. Гэллап техникасы ақпараттық және бағалау сипатындағы мәселелерді қою кезінде ең қолайлы. Фактологиялық мәселелерді тұжырымдау кезінде сұралушының мәселеге жалпы қатынасын және оның мінез-құлқының себептерін анықтауды болдырмауға болады, бұл мәселенің "өрістеуін" екі элементке қысқартады және сауалнамадағы орынды үнемдейді.

## 6.Тестілеу

Тестілеу психологияда да, педагогикада да кеңінен қолданылады. Алайда бұл әдіс осы екі сала үшін жалпы және ерекше сипаттамаларға ие. Тестілеу үшін жалпы ережелер бойынша құрылған стандартталған тапсырмалардың болуы болып табылады. Тесттер құралдар ретінде оларды әзірлеуге және пайдалану рәсіміне қойылатын жалпы талаптарға жауап беруі тиіс. Психологиялық тестілеудің ерекшелігі-ол диагностикалау мақсатында өткізіледі және оның барысында жеке тұлғаның сапасы бағаланады. Педагогикалық тестілеу, әдетте, оқыту және тәрбиелеу процесінде алынған нәтижелердің – білім, білік, дағды, ал соңғы уақытта – құзыреттілік қалыптасуын диагностикалау үшін қолданылады. Оқу барысында алынған нәтижелерді диагностикалау "дидактикалық бақылау"



деп аталды. Оқу нәтижелерін бақылау үшін дидактикалық тесттер қолданылады. Дегенмен, педагогикалық практикада оқушылар тұлғасының жеке сипаттамаларын бағалауға мүмкіндік беретін психологиялық тесттер кеңінен қолданылды. Жеке сауалнамалар ең танымал. Бұл педагогикалық және психологиялық тәжірибеде қолданылатын психодиагностикалық әдістемелердің үлкен тобы. Әдебиетте бұл әдістер жиі жеке тест деп аталады.

Жеке сауалнамалар сұрақтар сериясы түрінде құрастырылады, олар бойынша өз бағаларын немесе өзін-өзі бағалауын айту қажет ( негізінен – белгілі бір пайымдаулардың артықшылық түрінде, балама түрде "иә – жоқ", "сәйкес келеді -" типтік мінез-құлыққа сәйкес емес). Деректерді есептеу және талдау барлық тапсырмалар бойынша немесе шкала бойынша жүргізіледі. Келесі ережелерді ескере отырып, жеке сауалнаманың пікірін тұжырымдау ұсынылады: 1. Пікірлер мүмкіндігінше қысқа болуы керек, бір қосымша сөйлемнен артық болмауы керек. 2. Барлық сөздер барлық зерттелетіндерге түсінікті болуы керек (жалпы қолданылатын лексикамен қарапайым сөйлемдерде тұжырымдалған). 3. Тесттің әрбір сөзіне жауаптардың нұсқаларын баламалардың бірдей санымен (5-тен 11-ге дейін) салған жөн, бұл зерттелетін адамның жұмыс істеуін арттыруға және нәтижелерді өңдеуді жеңілдетуге мүмкіндік береді. 4. Тестіде (сауалнамада, бағалау шкаласында) кездейсоқ тәртіппен кезектестіріп, позитивті және теріс пікірлермен пікірлердің теңдестірілген санына ұмтылу қажет. 5. "Жоқ" дегеннен аулақ болу керек, бірдеңені (оң және теріс) айту керек. 6. Әрбір сөйлемде бірнеше тұжырым емес, біреуі болуы тиіс (әйтпесе, бірге жиналған бірнеше тұжырымдардың қайсысына жауап жататынын анықтау қиын). Жеке сауалнамалардың пікірлері сауалнамалар (сұхбат) мәселелерімен салыстырғанда бірқатар күшті жақтары бар: олар эмпирикалық деректерге неғұрлым сәйкес келеді, сұрақтарға қайта қалыптастыруды талап етпейді. Пікірлердің көмегімен пікір позициясы, белгілі көзқарас анықталады, бұл диагностикалық қорытынды қабылдауды жеңілдетеді. Пікірлер жанама әсер етеді, жеке маңызды немесе интимдік сипатында диагностикаланатын сипат (құбылыстар, мінез-құлық нысандары, Пікірлер) респонденттің жауаптарға дайындығын арттырады. Индикаторлар ретінде пікірлерді құру техникасы оңай, оларды индикаторлық кешендерге – батареяларға жинау оңай (қондырғыларды зерттеу кезінде аса маңызды); жауап шкаласы сауалнама түріндегі сұрақтардан гөрі, пікірлердің көмегімен оңай және ұтымды құрылады. Пікір-индикаторлар бірнеше фразамен, қандай да бір проблемалық жағдайды шешудің баламаларымен білдірілуі мүмкін.

Стандартталған тестке басшылық міндетті түрде ол туралы негізгі мәліметтерді және тестілеу рәсімдерін ұйымдастыру, деректерді талдау және өңдеу бойынша ұсынымдарды қамтитын тестке қоса береді. Тестке басшылық – диагностиканың негізгі ақпараттық-әдістемелік қамтамасыз етілуі. Ол келесі элементтерді қамтиды: ● тесттің толық атауы; ● оның

диагностикалық мақсаттары, міндеттері сипаттамасы; ● әзірлеушілер туралы мәліметтер: кім, қайда жұмыс істейді, ғылыми дәрежелер мен атақтар, кейде – ғылымда белгілі (әдістемелердің, кітаптардың авторлары болып табылады, беделді кәсіби немесе ұлттық, халықаралық ұйымдарда қызмет атқарады); ● тест құрылымының сипаттамасы (кейде және оның спецификациясы); ● тест шығарушысында бар жаңғырту (модификациялар, нұсқалар) туралы мәліметтер; ● апробация іріктеуінің репрезентативтілігі, оның күшті және әлсіз жақтары туралы мәліметтер (зерттелетін контингенттің қандай кіші топтары нашар немесе); ● сенімділік және оны тексеру әдістері туралы мәліметтер (соның ішінде тексерілген контингенттің кіші топтарына қатысты); ● мазмұндық (тест мазмұнының психикалық қасиеттердің өлшенетін аймағына немесе дидактикалық мақсаттарға сәйкестігі), критериалды (тексеру нәтижелерінің өлшенетін қасиеттің көрсеткіштері мен өлшемдеріне сәйкестігі), жергілікті (жалпы белгісі бар адамдар санаты үшін тексеру нәтижелерінің сәйкес келуі – Жасы, жынысы, үлгерімі және т. б.) туралы мәліметтер. (зерттеу нәтижелерінің басқа стандартталған тестілердің көмегімен алынған нәтижелерге сәйкестігі); ● нәтижелер мен диагноздың құпиясының құпиялылық дәрежесін көрсету; ● нормативтер (әдетте оларды әзірлеу процедураларының қысқаша сипаттамасымен немесе бастапқы кестелерді қоса бере отырып, міндетті түрде – осы тест бойынша осындай түрдегі әдістемелік зерттеулер көрсетілген әдебиетке сілтеме жасай отырып). Жақсы стандартталған тестілердегі нормативтер барлық контингент бойынша ғана емес (әдетте жас топтары немесе мектепте оқу жылы үшін), сонымен қатар арнайы кіші топтар бойынша да, мысалы, ұлттық азшылықтар, ұлдар мен қыздар бойынша да беріледі. Бұл тест құрастырушылардың адалдық көрсеткіші, олардың пайдаланушыға деген назары болып саналады.

Тест нұсқауына параллель формаларды тестілеу кезінде көрсеткіштердің өсуін бөлу мүмкіндігі туралы деректер жиі енгізіледі. Қолданылатын стандартталған тестілердің көпшілігі компьютерге дейінгі дәуірде жасалған, сондықтан нормативтердің жанында әдетте тестілеу нәтижелерін өңдеудің толық сипатталған рәсімдері келтіріледі (кесте нысандарымен, деректерді ұсыну кестелерімен," шикі " балдарды субтестердің шкаласы бойынша және тұтас тест бойынша бағаларға ауыстыру технологиясымен). Тестке жақсы басшылық диагнозды пайдаланушының назарын жауаптарда типтік қайшылықтарда немесе диагностика мақсаттары үшін аса симптоматикалық деректерді (неғұрлым ақпараттық көрсеткіштерде) белгілейді. Көптеген стандартталған тесттер өздерінің компьютерлік нұсқаларына ие және барлық дерлік қазіргі заманғы тесттер - компьютерлік өңдеу бағдарламалары. Әдетте тестердің компьютерлік нұсқалары бөлек ұсынылады. Шетелде, мысалы АҚШ-та, Штаттардың көпшілігінде тестерді қолданатын психологтарды аттестаттау туралы заңдар мен лицензиялары қабылданғандықтан, тест басшылығында

пайдаланушының қажетті біліктілік деңгейі көрсетіледі. Әдетте философия докторы дәрежесі талап етіледі (бұрынғы КСРО – да-бұл психология ғылымдарының кандидаты деңгейі) және практикалық қызметпен белгілі бір танысу және біліктілік емтиханын қанағаттанарлық тапсыру.

## 7.Сараптамалық бағалау әдісі

Бұл әдіс оқушының мінез-құлқының сипаттамасына "сыртқы" көзқарасты қамтамасыз етеді. Әдіс кең жас ауқымы бар. Сараптама парағы толтырылады. Сараптамалық бағалау спорт жарыстарында төрешілердің жұмысында, сондай-ақ әртістік конкурстарда қазылар алқасының жұмысында жиі қолданылады. Қазіргі уақытта сараптамалық әдіс ретінде кез келген рәсім түсініледі, оның көмегімен объектілерді жіктеу немесе сарапшыларға, яғни істің мән-жайын жақсы білетін және өз пікірлерін жеткілікті түрде анық және барабар жеткізе алатын адамдарға сұрау салу арқылы қандай да бір сапаның айқындылық дәрежесін бағалау жүргізіледі. Әдетте, бағалаулар бойынша сарапшылар тобының жұмысын білдіреді, бірақ сараптамалық бағалауды бір маман жүзеге асыратын жағдайлар жоққа шығарылмайды. Сараптамалық бағалау әдісінің мәні сандық бағалаумен және нәтижелерді формальды өңдеумен проблеманы субъективті интуитивті-логикалық талдауды жүргізу болып табылады. Өңдеу нәтижесінде алынған сарапшылардың жалпыланған пікірі диагноз ретінде қабылданады. Педагогикалық сараптама деп педагогикалық объектіде (құбылыста, процесте) сараптамалық пікір (немесе бағалау) нысанында ұжымдық пікір алу үшін қажетті рәсімдер жиынтығы аталады. Сараптамалық әдістер формальды емес. Оларда шығармашылық импровизация үшін кең өріс қалады, мұнда тәжірибе мен түйісу қатаң өлшемдерден басым. Сараптамалық топтың жұмыс нәтижелері сарапшылардың өздері де, сараптамалық сауалдама ұйымдастырушыларының да енгізетін субъективизмнің іздерін сөзсіз қамтитын болады. Психологиялық-педагогикалық диагностикада келесі сараптамалық әдістер қолданылады. Жеке сараптамалық бағалау-жеке оқушылардың немесе топтың, педагогтардың жеке қасиеттерінің қалыптасуын субъективті бағалау. Рейтинг-сарапшылардың қызметінің табыстылығын, тәрбиелілік деңгейін бағалау. Өзін – өзі бағалау әдісі-субъектінің жеке қабілеттерін, жеке қасиеттерін бағалауы. Психологиялық-педагогикалық консилиум әдісі-ұжымдық бағалау және оқушылардың оқу қабілеттерін диагностикалау. Сараптамалық бағалау әдісі оқу іс-қимылдарын, жеке қасиеттерінің даму деңгейін бағалау кезінде; қызметтің, қабілеттерінің және т. б. табыстылығын болжау кезінде қолданылады. Топтық сараптамалық бағалау әдісі-психологиялық-педагогикалық құбылыстарды ұжымдық сараптамалық бағалау. Топтық сараптамалық бағалауда педагогтар, әр түрлі мамандық мамандары (психолог, медицина қызметкері, дефектолог және т.б.), оқушылар, олардың ата-аналары, жақын

достары мен таныстары, яғни зерттелетін адамды жақсы білетін адамдар сарапшы бола алады. Сарапшылардың міндеті-оқушының жеке қасиеттерінің сипаттамасы және оны адамдардың белгілі бір санатына жатқызу. Бұл әдіс математикалық модельге сәйкес өңдеу үшін кодтауға келмейтін көптеген деректерді есепке алу мүмкіндігі болып табылады.

Әдістің жетіспеушілігі қойылған диагноздың дұрыстығына тексеру жүргізетін мамандардың құзыреттілігіне тәуелділік болып табылады. Оның сапалық-интуитивті сипатымен негізделген әдістің қиындықтарын жеңу диагностикалық процедураларды біріздендіру және стандартты психометриялық шкалалардың кең ассортиментін әзірлеу есебінен жүргізіледі, бұл субъективті пайымдауларды олар тым ерікті, дәл емес, сенімсіз болып табылатын жерлерде азайтуға мүмкіндік береді. Топтық сараптамалық бағалау әдісінің түрлеріне комиссия әдісі, Дельфи әдісі, ми штурм әдісі, эвристикалық болжау әдісі және жалпыланған тәуелсіз сипаттамалар әдісі жатады. Сараптамалық комиссия мүшелерінің құзыреттілігі туралы мәселе көбінесе бағаланатын саланың білімдерінің, мысалы кәсіби даярлық пен жеке тәжірибенің сәйкестігін анықтау жолымен шешіледі. Сараптама барысында айтылған пікірлерді нақты хаттамалау жүргізіледі. Бұл ретте сараптама комиссияларының жұмысында бір сарапшының пікірі басқа сарапшылардың диагнозымен сәйкес келмеуіне жол беріледі. Сараптамалық бағалау жүргізу кезінде мынадай ережелерді сақтайды: 1. Сарапшыны оның құзыреттілік саласындағы ақпаратпен жан-жақты таныстыруға жәрдемдесу. 2. Сарапшы пайдаланатын қосымша ақпараттың дұрыстығын қамтамасыз ету. 3. Диагностикаланатын адамның қасиеттерімен, жеке кәсіби білімдерімен, сарапшылардың тәжірибесі мен интуициясымен анықталатын пікірлерді қалыптастыруға жәрдемдесу. Кез келген сараптама үшін екі фаза міндетті болып табылады – сарапшылардың сараптама объектісін зерделеуі және жеке пікірлерді тұжырымдау, содан кейін ұжымдық бағалауды анықтау мақсатында алынған нәтижелерді өңдеу жүргізіледі.

## **8.Құжаттаманы талдау**

Психологиялық-педагогикалық диагностика үшін сынып журналдары, оқушылардың күнделіктері, оқушылардың дәптерлері, оқушылардың жазбаша және бақылау жұмыстары, жиналыс хаттамалары, оқу-бағдарламалық құжаттар, дидактикалық материалдар және т. б. сияқты педагогикалық құжаттар ерекше қызығушылық тудырады.

Педагогикалық материалдарды талдау анықтау үшін жиі қолданылады: ● оқушының оқу өмірінің қандай да бір құбылысына қарым-қатынасы, мысалы, оқылатын оқу пәніне (дәптерге жазба жүргізу); басқа оқушыларға қарым – қатынасы (достық тақырыбындағы эссе) және т. б.; ● оқушының даму деңгейі, мысалы, есептерді шешудің күрделілігі мен жылдамдығы ақыл-ой дамуының деңгейін, эссе-адамгершілік даму

деңгейін және т. б. белгілеуге мүмкіндік береді.; ● оқушының білім деңгейі, мысалы, әр түрлі пәндер бойынша жоғары бағалар қандай да бір оқу пәні бойынша дайындық сапасын, сондай-ақ оқушыларға орындалатын тапсырмалардың күрделілік деңгейін және т.б. бағалауға мүмкіндік береді; ● оқушының тәрбиелілік деңгейі, мысалы, оқу сабақтарына кешігудің болмауы тәртіптіліктің бар екенін көрсетеді, жоғары рейтинг оқу қызметіне жауапты көзқарасты көрсетеді және т. б. құжаттарда берілген ақпаратты талдау кезінде оған сыни тұрғыдан қарау қажет, өйткені ол әрдайым объективті бола алмайды. Сондықтан құжаттардың барабарлығы мен шынайылығын бағалай білу керек. Ең алдымен оқушының қандай да бір сипаттамасын бағалау кезінде қандай критерийлер қолданылғанын анықтау керек. Бұдан басқа, дербес деректерді қорғау туралы есте сақтау қажет. Сондықтан жеке ақпаратқа абайлап және нәзік қарау керек.

## 9.Контент-талдау

Контент-талдау (ағылш . content analysis-мазмұнды талдау) – әлеуметтік ақпараттың мазмұнын-баспасөз материалдарын, ғылыми, танымал және көркем әдебиеттерді, көпшілік алдында сөз сөйлеуді объективті жүйелі түрде сандық зерттеу әдісі. Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдардағы ақпаратты өңдеудің дәстүрлі әдістерінен контент-талдау процедураларды формализациялаудың үлкен дәрежесімен ерекшеленеді және объективтілік, сенімділік және валидтік талаптарына сәйкестігін талап етеді. Алайда психологиялық-педагогикалық диагностикада контент-талдау аз қалыптасқан әдістерге жатады,өйткені оның нәтижелері білім алушылардың қандай да бір психикалық үдерістерінің даму деңгейі, жағдайы мен жеке қасиеттері туралы бір мәнді қорытынды жасауға әрдайым мүмкіндік бермейді.

Контент-талдау негізінде мағыналық бірліктердің шеңберін анықтау және эмпирикалық индикаторлардың операциялық ұғымдарындағы сипаттама жатыр, оның негізінде мәтіннің фрагменті талдаудың белгілі бір бірлігіне жатады. Контент-талдау бірліктері ретінде тұлғаның, топтардың, ұйымдардың қасиеттері, экспрессивті сөздер және әр түрлі контекстерде қолданылатын терминдер логикалық аргументтер болуы мүмкін. Есептеу бірліктері белгіленеді (сөздердің, тақырыптың, идеяның, әлеуметтік жағдайдың еске алу жиілігі; тақырыпқа бөлінетін жолдар мен беттердің саны, газет жолағының ауданы, сөз сөйлеу ұзақтығы). Белгілі бір алгоритм негізінде схемада (кестеде) контент-талдау бірліктері тіркеледі және одан кейін статистикалық өңделеді. Осылайша, контент талдау процедурасы сапалы материалды шот бірлігіне аударуға байланысты. Контент-талдау әдісімен жұмыс істеу кезіндегі негізгі қиындығы-категориялар мен мағыналық бірліктерді табу. Контентанализмге ұшырайтын Материал тексерілушілердің жеке ерекшеліктеріне, олардың білім деңгейіне, кәсіби қатыстылығына, жас ерекшеліктеріне және т. б. байланысты айтарлықтай

айрықшалануы мүмкін. Егер талдау санаты үшін тым жалпы (дерексіз) ұғымдар қабылданса, онда бұл мәтінді талдау беттерін алдын ала анықтайды, оның мазмұнын тереңдетуге мүмкіндік бермейді. Егер талдаудың санаттары өте нақты болса, онда олар тым көп болады, бұл мәтінді талдауға емес, оның қысқартылған қайталануына (конспектіге) әкеледі. Алтын ортаны тауып, талдаудың категориялары: 1) орынды (диагностикалық міндеттерді шешуге сәйкес); 2) толық (негізгі ұғымдардың мағынасын толық көрсету жеткілікті) болуы үшін қол жеткізуге тырысу керек); 4) сенімді (мазмұнын талдау процесінде қандай да бір санатқа жатқызу керектігі жөнінде зерттеушілер арасында келіспеушіліктер тудырмауы тиіс). Контент-талдау жүргізу бірқатар зерттеу құралдарын алдын ала әзірлеуді талап етеді. Олардың ішінде міндетті болып табылады мынадай: ● жіктеуші контент-талдау; ● қорытынды хаттамасы талдау (оның екінші атауы – бланк контент-талдау); ● тіркеу карточкасы немесе кодировальная матрицасы; ● шот бірліктерін тіркеу және кодтау нұсқаулығы; ● талданған құжаттар каталогы (тізімі). Психологиялық-педагогикалық диагностикада контент-талдауға жиі жауап арқылы мотивацияның жасырын үрдістерін анықтауға және объективтендіруге мүмкіндік беретін жобалық әдістемелерді пайдалану кезінде зерттелетіндердің сөзі ұшырайды. Сонымен қатар, контент-талдау тәрбие әңгімелері, білім алушылардың шығармалары мен эсселерін талдау, проблемалық мәселелерді топтық талқылау, сарапшылардың бағалауы және т.б., сондай-ақ диагностикалық сұхбат, әңгіме, жазбалар, сараптамалық бағалау, топтық талқылау барысында қолданылады.

## **10.Өлшеу әдістемелеріне қойылатын жалпы талаптар**

Психологиялық-педагогикалық диагностикада қолданылатын өлшеу әдістемелеріне олардың әдістемелік және технологиялық жақтарын анықтайтын бірқатар жалпы талаптар қойылады. Бұл ең алдымен, Әдістеменің мақсатын, мәнін және қолдану саласын бір мағыналы тұжырымдау қажеттілігі. Өткізу процедурасының өзі пайдаланушыға (немесе компьютерге) беру үшін жарамды бір мәнді алгоритм түрінде берілуі тиіс. Өңдеу рәсімі бағалауды есептеу мен стандарттаудың статистикалық негізделген әдістерін (статистикалық немесе критериалды тест нормалары бойынша) қамтуы тиіс. Алынған бағалар негізінде тұжырымдар немесе диагностикалық пайымдаулар осы қорытындылардың статистикалық шынайылығының ықтимал деңгейін көрсете отырып сүйемелденуі қажет. Негізінде әдістемелер салынған шкалалар осы стандартталған тексеруді жаңғырту мүмкіндігімен берілген қолдану саласындағы сенімділік пен валидтілікке тексерілуі тиіс. Өздігінен есептеуге негізделген рәсімдер әдістемелердің барлық стандарттарын кезең-кезеңімен түзету мақсатында дұрыс емес нәтижелерді автоматты түрде ажыратуға және тестілік деректер базасын құруға мүмкіндік беретін

нәтижелердің шынайылығын бақылау құралдарымен жабдықтау қажет. Сараптамалық әдістердің мақсаты, мәні және қолданылу саласы бірдей тұжырымдалуы тиіс. Сенімді сараптамалық деректерді алу үшін сарапшылардың белгілі бір саны және олардың біліктілігінің белгілі бір деңгейі (сарапшылардың оңтайлы саны – 10) қажет екенін атап өткен жөн. Әдістемелерге арналған нұсқаулықтар кейбір стандарттық деректер жиынтығына – эталонға қатысты сарапшылардың оларды орындаудың бір мағынасына сынаудан өтуі тиіс. Нәтижелерді өңдеу де стандартталған болуы тиіс, ол кез келген сарапшыға аралық деректерді бір мәнді түсіндіруге мүмкіндік береді. Негізге ала отырып, жоғарыда баяндалған талаптарды әдістемелер мен әдістеріне сараптама, медициналық құрал-жабдықтар тиісті аттестациядан өтуі тиіс. Пайдаланушыларға қойылатын талаптар бар. Біріншіден, психологтар мен педагогтар жалпы теориялық-әдістемелік қағидаларды білу және қолдана білу, дифференциалды психометрия негіздерін, психологиялық және педагогикалық әдебиетті талдау әдістерін білу керек. Екіншіден, ақпараттық деректер банкін және тестілік қаражат банкін құру қажет. Үшіншіден, психологтар мен педагогтар тестілік деректер негізінде қабылданатын шешімдер үшін, әдістемелердің валидтік және диагноздың қажетті сенімділік деңгейіне сәйкестігін қамтамасыз ету үшін жауапты болуы тиіс. Төртіншіден, психологиялық-педагогикалық диагностиканың кешенді әдістемесін (тест батареясы) әзірлей отырып, психологтар мен педагогтар диагностиканың ең жоғары тиімділігіне (ең аз шығын кезінде ең жоғары сенімділікке) негізделуі, берілген салада әдістемелерді жетілдіру бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуі тиіс. Бесіншіден, диагностикалық жұмыс процесінде әдістерді стандарттау, деректерді өңдеу және түсіндіру талаптарын сақтау қажет. Алтыншыдан, пайдаланушылардан әдістемелік құралдарды дұрыс қолдану және тарату, ақпараттың құпиялылығын қамтамасыз ету, сондай-ақ диагностикалық әдістемелерді әзірлеушілердің авторлық құқықтарын қорғау жөніндегі талаптарды орындау талап етіледі. Аталған талаптар, әрине, ұсынымдық сипатқа ие және өкінішке орай, Ресейде әлі күнге дейін Нормативтік құқықтық актілер мәртебесі жоқ, мысалы, зерттеушілердің психодиагностикалық қызметі заңмен реттелетін АҚШ-тан айырмашылығы. Мұндай талаптар психологтардың адамгершілік-этикалық қасиеттеріне толық негізделеді. Сондықтан әрбір зерттеушінің, әрбір психологтың моральдық жауапкершілігі-адамдарға психологиялық эксперименттің тазалығы үшін тәжірибе өте үлкен.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Диагностикалық әдіс ретінде бақылаудың ерекшеліктері неде?
2. Ғылыми (зерттеу) және диагностикалық эксперимент арасындағы айырмашылық неде?
3. Психологиялық-педагогикалық диагностика үшін ауызша сұрау әдістерінің артықшылықтары мен кемшіліктері қандай?

4. Диагностикалық әдіс ретінде сауалнаманы әзірлеу құрылымы мен технологиясына қандай талаптар бар?

5. Тест нұсқауына қандай ақпарат енгізіледі?

6. Психологиялық-педагогикалық диагностикада сараптамалық бағалау әдісін қолдану ерекшеліктері неде?

7. Психологиялық-педагогикалық диагностикадағы өлшеу әдістері қандай талаптарға жауап беруі тиіс?



#### **IV. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӨЛШЕУЛЕР**

1. Өлшеулердегі жалпы тәсілдер.
2. Өлшеу шкаласы.
3. Нәтижелердің жиынтық кестесі.
4. Сипаттама статистикасы: пайыздық көрсеткіштер; орталық үрдістің шаралары; өзгергіштік шаралары.
5. Белгіні бөлу. Үлестіру нормалылығын тексеру.
6. Асимметрия және эксцесс.
7. Психологиялық-педагогикалық өлшеулерді бағалау критерийлері.
8. Адамның жүйелі диагностикасына арналған әдістерді, әдістемелер мен аппаратураларды іріктеу және құру принциптері.

##### **1. Өлшеулердегі жалпы тәсілдер**

Кез келген диагностика өлшеуге сүйенеді. Философиялық тұрғыдан алғанда, өлшеу өлшеу құралдарының көмегімен материалдық объектілердің сипаттамаларын анықтаудың танымдық процесі бар. Өлшеу объектіде сандық Тараптың – шаманың материалдық шынайылығының болуына, яғни осы объектілердің қандай да бір қасиетінің сапалық өзіндік ерекшелігі мен біртектілігін жоғалтпай, кең шектерде өзгеру қабілетіне байланысты мүмкін болады. Өлшеудің жалпы теориясы тұрғысынан психология мен педагогикада қабылданған "өлшеу" ұғымына келесі анықтамалар беріледі. Олардың қасиеттері мен сапасын ұсыну үшін өлшенетін объектіге сандық мәндерді тағайындау рәсімі ретінде өлшеудің алғашқы анықтамаларының бірі Н. Кэмпбеллге тиесілі екені көрсетіледі. Өлшеу туралы Ұқсас түсінік С. Стивенске тиесілі, ол өлшеу кезінде белгілі бір ережелерді сақтау қажеттілігін көрсетеді. Өлшеу-белгілі бір ережелерге сәйкес нысандарға немесе оқиғаларға сандық нысандарды қосу.

Көптеген психологтардың ұқсас анықтамалары қабылданды. Мысалы, психологиялық өлшеулер теориясының отандық авторларының тұжырымдалған анықтамасы: "өлшеу-заттың қандай да бір қасиетінің көріну дәрежесін анықтау. Өлшеу өлшеуге жататын қасиеттерді тасымалдаушы болып табылатын сандар мен заттар арасындағы байланысты орнату жолымен жүзеге асырылады". Әртүрлі ғылымдарда өлшеу жүргізу технологиялары метрология (Өлшеу туралы ғылым) сияқты білім саласына негізделеді. Психологиялық және педагогикалық ғылымдар ерекшелік емес, метрологиялық тәсілдер адам тұлғасының ерекшеліктерін сипаттайтын қасиеттерді өлшеудің бірлігі мен дәлдігін қамтамасыз етеді. Бұдан басқа, психологиялық-педагогикалық өлшеулер квалиметрия сияқты салыстырмалы түрде жаңа салааралық ғылыми салада, әсіресе жеке тұлғаның өлшенетін сипаттамасының сапасына сандық баға беру қажет болатын жерде әзірленетін тәсілдерге сүйенеді. Кез келген өлшеулер Өлшеу объектісі, өлшеу құралы, өлшеу шарттары, өлшеу қағидаты, өлшеу әдісі, өлшеу субъектісі және т. б. сияқты элементтерден тұрады. Психологиялық-педагогикалық диагностикада педагогикалық үдеріске

қатысушылар тұлғасының қасиеттері мен сипаттамалары өлшеу объектісі болып табылады. Өлшеу процедурасының негізінде өлшеу принципі, яғни өлшеу процедурасының ерекшеліктерін анықтайтын құбылыс немесе әсер жатыр. Психологиялық-педагогикалық диагностикадағы өлшеу принципі адам физиологиясында, психологияда, педагогикада, социологияда және басқа да ғылымдарда орнатылған өлшенетін феномендердің ерекшеліктерін ескереді. Өлшенетін шамалардың сапалық және сандық сипаттамалары бар. Өлшенетін шамалардың сапалық айырмашылығының формалды көрінісі олардың өлшемділігі болып табылады. Өлшенетін шаманың сандық сипаттамасы оның өлшемі болып табылады. Кез келген өлшеулер Өлшеу құралдарын пайдалануды көздейді. Жиі өлшеу құралдары белгіленген нормаланған сипаттамалары бар өлшеу құралдары, құрылғылар, заттар болып табылады. Психологиялық-педагогикалық диагностикада өлшеу құралдарына тестілер, бақылау карталары, сауалнамалар, сынамалар және т.б. тағылады, олар арнайы әзірленеді, сынақтан өткізіледі және одан кейін мамандар пайдаланады. Әрбір өлшеу құралының өлшеу шкаласы немесе өлшенетін объектінің қасиеттері шамасының реттелген мәндерінің жиынтығы болуы тиіс. Психологиялық-педагогикалық диагностикада кез келген өлшемге қабылданған, бірақ психологиялық-педагогикалық феномендердің ерекшеліктерінің призмасы арқылы сынған және жеке өлшем бірліктері бар шкалалар қолданылады. Өлшем бірлігі деп шартты түрде оны өлшеу үшін белгіленетін және өлшеу нәтижелерін стандартталған ұсыну үшін пайдаланылатын объектінің шамасының сипаттамасын түсінеді. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде өлшем бірліктері балдар, қабырғалар, пайыздар, пайыздар, жиіліктер және т. б. болуы мүмкін. Өлшеу дәлдігі-алынған нәтижелердің өлшенетін шаманың шынайы мәніне жақындығын көрсететін өлшеудің сапалық сипаттамасы. Психологиялық-педагогикалық өлшеулердің дәлдігі өлшеудің қабылданған принципімен және өлшеу құралдарының (әдістемелердің) сенімділік, валидтік, репрезентативтілік және т.б. белгіленген талаптарға сәйкестігін қамтамасыз етеді. Психологиялық-педагогикалық өлшеулерде эталондар жоқ, бірақ жеке тұлға қасиетінің өлшенетін шамасының орташа көрсеткіштеріне сәйкес келетін нормалар бар. Жиі өлшеу кезінде әртүрлі әдістер қолданылады. Өлшеу әдісі деп өлшеу құралдарында іске асырылған және өлшеу объектісі қасиетінің шамасын өлшеуді қамтамасыз ететін қабылданған өлшеу қағидатымен негізделген өлшеудің ғылыми тәсілдері мен тәсілдерінің жиынтығын түсінеді. Психологиялық-педагогикалық өлшемдерде эмпирикалық қалыптасқан немесе диагностикалық мақсаттар үшін арнайы әзірленген әдістердің тұтас спектрі әзірленді және қолданылады. Өлшеулерді жүргізу кезінде өлшеу шарттарын – объектінің жай-күйін және өлшеу құралдарын пайдалану тиімділігін анықтайтын факторларды сақтау маңызды. Өлшеу шарттарына сәйкес келмеуі өлшеу нәтижесінің шынайы мәннен

ауытқуына, атап айтқанда жағдайларды сақтамаған кезде психологиялық-педагогикалық өлшеулерде орын алатын қателіктер мен қателерге әкеледі.

Бұл ретте психологиялық-педагогикалық өлшеулердегі қателіктер мен қателіктердің басқа себептерге, мысалы өлшеу құралының жетілмегеніне немесе таңдалған әдістің өлшенетін қасиетке сәйкес келмеуіне байланысты болатынын ескеру қажет. Өлшеудің және өлшенетін қасиеттің нәтижесіндегі айырмашылықты валидтік деп атайды (дәлдік, дұрыстығы). Жоғары валидность өлшенген қасиеттің шынайы мәніне сәйкестігі өте жоғары екенін білдіреді. Өлшеуіш құралдың валиділігі өлшеудің сенімділігін қамтамасыз етуге арналған. Өлшеудің жалпы тәсілдері психологиялық-педагогикалық диагностика рәсімдерінде өз көрінісін тапты.

## 2. Өлшеу шкалалары

Қандай да бір қасиеттің айқындылық дәрежесін анықтау үшін өлшеу шкалалары болуы қажет. Өлшеу теориясында психологиялық-педагогикалық өлшемдерде де қолданылатын төрт түрлі шкалалар қабылданған: ● номинативті, немесе номиналды, немесе атау шкаласы; ● реттік, рангты, немесе ординалды, шкала; ● аралық шкала, немесе тең аралық шкала, немесе метрикалық шкала; ● қарым-қатынас шкаласы. Шкалалардың ерекшеліктерін білу өлшеуді дұрыс және дәл жүргізуге мүмкіндік береді. Номиналды (номиналды) шкала – бұл өлшеу объектілерін атауы бойынша жіктейтін шкала. Атауын өлшеуге болмайды, бірақ ол бір өлшем объектісін екіншісінен немесе бір индивидтен ажыратуға мүмкіндік береді. Қарапайым номиналды шкала – екі қарама-қарсы атаудан тұратын дихотомиялық. Мысалы, ерлер – әйелдер, оқушылар – студенттер және т.б. дихотомиялық номиналды шкала психологиялық-педагогикалық өлшемдерде кеңінен таралған. Бұл шәкілде тек екі мән бар. Номиналды шкаланың күрделі нұсқасы үш және одан да көп мәндерден тұрады. Номиналды шкала әртүрлі "атаулардың" кездесуінің жиілігін немесе белгі мәнін есептеуге, содан кейін математикалық әдістердің көмегімен осы жиіліктермен жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Математикалық есептеулерде дихотомиялық шкалада екі мәнің әрқайсысына Сан беріледі, мысалы: ерлер – 1, әйелдер – 2.

Реттік (рангалық, ординалды) шкала-бұл "көп-аз" принципі бойынша өлшеуді болжайтын шкала. Бұл шәкілде ең кішкентай мәннен ең үлкенге дейін тәртіп маңызды. Реттік шәкілде кемінде үш мән болуы тиіс. Мысалы, "төмен деңгей – орташа деңгей – жоғары деңгей" немесе "оң реакция – бейтарап реакция – теріс реакция". Реттік шкалада мәндердің арасындағы шынайы қашықтық жоқ, бірақ бұл мәндер тәртіпті құрайды. Белгіленген мәндерден сандарға өту оңай, егер 1-ші дәрежелі төмен, 2-ші дәрежелі орташа, 3-ші дәрежелі жоғары. Шкала бойынша дәрежелер көп болған сайын, Нәтижелерді математикалық өңдеу және статистикалық

гипотезаларды тексеру үшін мүмкіндіктер көп. Реттік (рангалық) шкалаларды ранжирлеу, сапаларды маңыздылығы бойынша реттеу кезінде пайдаланады. Бұл жағдайда дәрежелердің саны ранжирленетін қасиеттерге сәйкес келеді, ал олар жеткілікті болуы мүмкін: 10, 20 немесе тіпті 100. Тең интервалдар шкаласы (метрикалық) – "бірліктердің белгілі бір санына көп-бірліктердің белгілі бір санына аз" принципі бойынша өлшеуді болжайтын осы шкала. Белгінің мүмкін мәндерінің әрқайсысы екіншісінен тең қашықтықта тұрады. Бұл шкалада өлшеу өлшем бірліктерінің (метрика) сапасын бағалау үшін пайдалану мүмкіндігін көздейді. Тең интервалдар шкаласы психологияда кеңінен қолданылады. Аралық шкалалардың мысалдары тесттік шкалалар болып табылады, олар шкаланың – қабырғаның, IQ Векслер, т-шкаланың және т. б. тең интервалдылығына негізделген кезде арнайы енгізіледі. Психологиялық өлшеулерде интервалдар шкаласын реттік шкаланы стандартты ауытқу бірліктеріне және пайыздық шкалаларға түрлендіру жолымен алуға болады, егер өлшенген мәндерді бөлу қалыпты болған жағдайда. Қатынас шкаласы-бұл белгіні оның көріну дәрежесіне пропорционалды өлшейтін шкала. Өлшенетін сапаның толық болмауын көрсететін абсолюттік нөлдік нүктенің болуы болжанады. Адам психикасының мүмкіндіктері соншалықты үлкен, бұл өлшенетін психологиялық белгіде абсолютті нольді елестету қиын. Психологияда бұл абсолютті сезімталдық шегі болуы мүмкін. Абсолюттік ноль объектілердің немесе өлшеу субъектілерінің санын есептеу кезінде орын алуы мүмкін (мысалы, баламаларды таңдау кезінде сыналушылар баламаны таңдамады А бірде бір рет). Бұл шкалада өлшеу бірліктері 1 Бақылау, 1 таңдау, 1 реакция және т.б. болуы мүмкін. Номинативті шкала – "ұлдар/қыздар", "троечники / хорошисты / отличники" диагностикаланатын белгілі бір сыныптың атауы ретінде. Реттік шкала оқушылардың дайындық деңгейін рейтингтік (баллдық) бағалау, тапсырмаларды орындау рейтингі ретінде қолданылады. Интервал шкаласы, мысалы, жаттығуларды орындау жылдамдығын бағалау кезінде қолданылады. Қарым-қатынас шкаласы пайыздық қатынаста білімнің немесе іскерліктің қалыптасуын бағалауда болады. Шкалаларды білу келесі себептер бойынша қажет: 1) шкала белгіні өлшеуге, оны өлшеулер қатарында табуға мүмкіндік береді; 2) шкалалардың ерекшеліктері өлшеу нәтижелерін талдау үшін статистикалық критерияны таңдау кезінде ескеріледі. Бір шкала параметрлерінде көрсетілген мәндер түрлендіруге ұшырауы мүмкін және шкала өз атауын өзгертуі мүмкін. Кейде студенттерде шкалалардың түрлерін анықтаумен қиындықтар туындайды. Әдетте номиналды шкаланы сәйкестендіру ерекше проблема тудырмайды. Реттік және метрлік (аралық) шкала арасындағы айырмашылықты анықтау қиын. Аталған шкалалар дифференциалды қабілеттің (қуаттың) белгісі бойынша сипатталатыны белгілі. Бұл ретте шкалалар өсу шамасына қарай мынадай түрде орналасады: номинативті, рангтік, аралық, қарым-қатынас шкаласы.

Метрикалық емес шкалалар көрінеу аз қуатты-олар объектілердің (индивидтердің) өлшенген сапасы бойынша айырмашылығы туралы аз ақпаратты көрсетеді және керісінше, метрикалық шкалалар анағұрлым қуатты, олар сыналушыларды жақсы саралайды. Сондықтан, егер таңдау мүмкіндігі болса, неғұрлым қуатты шкаланы қолдану керек.

### **3.Нәтижелердің жиынтық кестесі**

Адамдар тобына диагностика жүргізу барысында белгіні өлшеу көптеген сыналушыларда жүргізіледі. Әрбір тексерілуші ха бір белгімен емес, сол бір шкалада өлшенген белгілердің тұтас тобымен рактиризденуі мүмкін. Сондықтан әрі қарай талдау үшін өлшеу нәтижелері жиынтық кесте немесе бастапқы деректер кестесі деп аталатын бір кестеге қосылады. Кестенің әрбір жолы бір объектіге, индивидке, ал әрбір баған – бір өлшенген белгіге сәйкес келеді. Белгілі бір топқа жататынына қарамастан, бастапқы деректер тізімінде индивидтердің нөмірленуі толассыз екенін атап өткен жөн. Топқа жататындар тиісті номинативті айнымалы мәнімен анықталады (жынысы, жасы, сыныбы және т.б.). Жиынтық кесте алынған эмпирикалық деректерді талдау негізінде жатыр. Әдетте, деректерді талдау зерттелетін адамдар тобында өлшенетін психологиялық белгіні анықтау кезінде қандай да бір мәндер жиі кездеседі. Талдау нәтижесі топта белгінің пайда болу жиілігін анықтау болып табылады. Талдау негізінде жиіліктер кестесі мен жиіліктерді тарату графигін құру орындалады. Егер белгі тек бірнеше ықтимал мәндерді ғана қабылдаса, онда жиіліктерді бөлу кестесі белгінің әрбір мәнінің кездесу жиілігін көрсетеді. Егер белгінің әрбір мәні қанша рет кездесетіні көрсетілсе, онда бұл бөлудің абсолюттік жиіліктерінің кестесі; егер белгінің қандай да бір мәніне келетін белгінің кездесу үлесі көрсетілсе, онда бөлудің салыстырмалы жиіліктері туралы айтады. Мысалы, абсолюттік жиіліктер: бақылау жұмысын орындау кезінде 3 оқушы екілік, 7 – үштік, 12 – төрттік, 3 – бестік; салыстырмалы жиіліктер: 12% – екілік, 28 – үштік, 48 – төрттік, 12% – бестік. Белгінің кездесу жиілігін анықтау белгіні бөлу нысаны туралы маңызды алдын ала ақпарат береді: қандай мәндер жиі кездесетін, ал белгілердің өзгергіштігі қаншалықты сирек кездесетін туралы. Кестелер мен графиктер түріндегі жиіліктерді ұсыну зерттелетіндерді өзара салыстыру кезінде кейбір мазмұнды тұжырымдар жасауға, сондай-ақ жеке айырмашылықтардың көріну дәрежесі бойынша топтарды салыстыруға мүмкіндік береді. Салыстырмалы жиіліктер тексерілушілердің қандай үлесі белгілі бір мәннен жоғары немесе төмен белгінің айқын көрінгендігі туралы (мысалы, психологиялық норма) қосымша ақпаратты тез алуға мүмкіндік береді. Егер зерттелетіндердің бір таңдауында номинативті сипаттамалармен белгіленген екі және одан да көп кіші топтарда белгінің кездесу жиілігін талдау қажеттілігі болса, онда осы кіші топтарды өзара салыстыруға мүмкіндік беретін ұштасушылық

кестелерін құрады (кесте. 1). Мұндай кестенің бағандары бір номиналды белгінің санаттарына, ал жолдар – басқа номиналды белгінің санаттарына (градацияларына) сәйкес келеді. Мысалы, кіші топтар бақылау жұмысын орындауға "жеңген" немесе "жеңе алмаған" деген "ұлдар – қыздар" белгісі бойынша бөлінуі мүмкін.

1-кесте. Ұштастыру кестесінің үлгісі

Бақылау түрі	Орындау нәтижелері		жынысы	
			Ерлер (ұлдар)	Әйел (қыздар)
Бақылау жұмысы	Жеңді		6	8
	Жеңе алмады		5	6
	Барлығы:		11	14

#### 4. Сипаттама статистикасы

Диагностикалық белгі көп мәндерді қабылдай алады. Алынған мәндер мен олардың шашырауы туралы жалпы түсінік сипаттамалық (дескриптивтік) статистиканы алуға мүмкіндік береді. Олар алынған диагностикалық деректердің басты сипаттамаларын сипаттау үшін пайдаланылады және тексеруге қатысатын адамдар тобының ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік береді. Сипаттама статистикасының негізгі әдістеріне пайыздық көрсеткіштер, орталық үрдістің шаралары және өзгергіштік (вариация) шаралары жатады.

Пайыздық көрсеткіштер. Пайыздық көрсеткіштер белгілі бір айнымалы бойынша жиіліктік бөлуді анықтау және 100 негізінде келтіру үшін қолданылады (ұқсас пропорциялар деректерді 1 негізінде келтіру үшін қолданылады). Бұл түрдегі деректер "сырым" жиіліктік таратумен салыстырғанда интуитивті мағынада неғұрлым қолайлы болып табылады (кесте. 2).

2- кесте. Сессияны табысты тапсырудың пайыздық көрсеткіштерінің мысалы

Үлгерімі	жиілігі	Пайызы	Пропорция
«Үштік»	28	45,2	0,452
«Төрттік»	11	17,7	0,177
«Үштік» баға жоқ, біразы «бестік»	13	21,0	0,210
«Үздік»	10	16,1	0,161
Барлығы:	62	100,0	1,000

Орталық үрдістің шаралары. Орталық үрдіс шараларына орташа арифметикалық мән, сән, медиан жатады. Олар типтік немесе орталық, бөлу мәні туралы ақпарат береді. Орташа арифметикалық мән-бұл деректердің барлық мәндерінің қосындылардың санына қатынасы. Қосындылардың Саны (іріктеме көлемі)  $n$  (немесе  $N$ ) әрпімен, ал көрсеткіштің жеке мәндері—  $x_i$  белгісімен белгіленеді . Орташа арифметикалық формула бойынша есептеледі

$$M_x = \frac{\sum x_i}{n}$$

Мысал: {2, 3, 5, 1, 4, 5, 6, 5, 2},  $M_x = (2 + 3 + 5 + 1 + 4 + 5 + 6 + + 5 + 2) / 9 = 3,6$ . Егер деректер қатарында "минус" белгісі бар сандар болса, онда қосу осы белгілерді ескере отырып жүргізіледі. Орташа арифметикалық іріктеме шамамен индивидтердің шамалары топтастырылатын мәнді көрсетеді және қандай да бір көрсеткіш бойынша зерттелетіндердің жалпы деңгейін сипаттайды. Бұл ең күтілетін мән. Орташа мәнді есептеу нәтижелері: 1) бір мәнге сүйене отырып, тексерілушілердің барлық тобына сипаттама беруге;; 2) индивидтің мәнін немесе "норманың" жеке мәнін топ бойынша орташа мәнмен салыстыру; 3) топтағы мінез-құлық және эмоциялық ден қою үрдісін анықтау; 4) тексерілушілердің әр түрлі жиынтығын салыстыру; 5) орташа мән пайдаланылатын басқа да статистикалық көрсеткіштерді есептеу. Әрине, орташа арифметикалық зерттелетін жан-жақты сипаттамайды. Оның шамасы субъектілердің жеке шамаларына және таңдауда ұсынылған шамалардың кездесуінің салыстырмалы жиілігіне байланысты. Егер жеке индивидтердің параметр шамасы өзгерсе, топ бойынша орташа мән өзгереді. Медиана іріктеуді екі тең бөлікке бөледі. Медианы анықтау үшін алдымен деректерді реттеу ұсынылады. Мысалы, мәндер массивінде {2, 3, 5, 1, 4, 5, 6, 5, 2} алдымен мәндерді реттеп, оларды өсіру керек {1, 2, 2, 3, 4, 5, 5, 5, 6}. Бұл жағдайда Медиана 4-ке тең.  $M_e = 4$  Белгіленеді. Егер таңдаудағы деректер саны жұп болса, онда медиана екі орталық мән арасындағы орташа арифметикалық көрсеткішке тең. Бұл жағдайда медиана таңдау мәндерінің ешқайсысына сәйкес келмеуі мүмкін. Медиана бөлшек мәндерді де қабылдай алады. Егер орташа арифметикалық мәндердің мәндерінің қатарында жоқ немесе мүлдем жоқ мәнің шамасы болса, онда медиана шамасы әрқашан топ индивидтерінің біріне тиесілі немесе топта бар мәнге өте жақын мән болып табылады. Медиана негізінде кейде қатардың құрылымына жақсы сипаттама беруге болады. Медиана шамасына сүйене отырып, топ мүшелерінің орташа мәнің айналасында біркелкі бөлінетінін, ұлғаю немесе азаю интервалдары бойынша шамалардың жиналуын және т. б. анықтауға болады.

Сән-ең жиі кездесетін мән. Мысалы, мәндер массивінде {2, 3, 5, 1, 4, 5, 6, 5, 2} сән 5 мәні болады.  $M_o = 5$  Белгіленеді. Егер таңдауда екі сән болса, онда тарату бимодаль деп аталады. Егер барлық мәндер жиі кездесетін

болса, онда сән бөлу жоқ. Бимодальды немесе полимодальды бөлу іріктеменің біртектілігінің белгісі ретінде қарастырылуы мүмкін. Сән көбінесе кездесетін сипаттаманың негізінде жиынтықтың сипаттамасын тез беру қажет болған жағдайда маңызды.

Медиан мәндерінің орташа асимметриялық үлестірулерінде орташа арифметикалық және модем арасында орналасады және де орташа арифметикалық мәндерге жақын орналасқан. Жиіліктерді мүлдем симметриялы бөлу кезінде барлық үш көрсеткіш сәйкес келеді.

Өзгергіштік шаралары. Егер зерттелетін топтың сипаттамасы үшін орташа арифметикалық мән ғана пайдаланылса, қате қорытынды жасауға болады. Сондықтан ең жақсы әдіс-таңдаудағы мәндердің түрленуін, яғни таңдау мүшелеріндегі мәндердің өлшемдерінің әртүрлілігін, өзгеруін білдіретін сандарды зерттеу. Ең жиі өзгергіштік шаралары ретінде ең төменгі мән, ең жоғарғы мән, Өлшем, дисперсия, стандартты ауытқу сияқты қолданылады. Ең аз мән – таңдаудағы ең аз мән. Мысалы, таңдауда {2, 3, 5, 1, 4, 5, 6, 5, 2} ең аз мәні

1.  $X_{\min} = 1$  Белгіленеді. Ең төменгі мән іріктеуде осы жеке мінездеме топтың басқа мүшелеріне қарағанда аз дәрежеде көрінетін жеке тұлға бар екенін көрсетеді. Белгілі бір жағдайларда бұл индивид топтың психологиялық көріністеріне үлкен әсер етпеуі мүмкін. Ең үлкен мән-таңдаудағы ең үлкен мән. Мысалы, таңдауда {2, 3, 5, 1, 4, 5, 6, 5, 2} ең жоғары-6 мәні.  $X_{\max} = 6$  Белгіленеді. Ең жоғарғы мән іріктеуде осы жеке мінездеме топтың басқа мүшелерінен көп дәрежеде көрініс табатын жеке тұлға бар екенін көрсетеді, яғни ол топқа күшті әсер ете алады.

Размах-ең жоғарғы және ең төменгі мәндердің арасындағы айырмашылық. R әрпімен белгіленеді және  $R = |X_{\max} - X_{\min}|$  формуласы бойынша есептеледі. Ол үшін ең үлкен және ең кіші мәндердің арасындағы айырмашылықты табу керек. Егер таңдау үлкен және реттелмеген болса, ең аз және ең көп мәндерді табу қиын болады.

Егер таңдаудағы мәндердің шамасы біртекті болса, онда шамалар нөлге ұмтылады немесе нөлге тең болады. Өлшенетін психологиялық сипаттаманың мәнінің ең жоғарғы және ең төменгі шамасы бар тек қана іріктеменің барлық мүшелерінің мәндерінің айырымын білдіретінін естен шығармау керек. Орташа ауытқу орташа арифметикалық мәннен іріктеменің барлық мәндерінің орташа айырмашылығын анықтайды.  $\Delta x$  орташа ауытқуы мына формула бойынша есептеледі:

$$\Delta x = \frac{\sum_{i=1}^n x_i - Mx}{n}$$

Абсолюттік шамада ауытқулардың теріс белгілерін жою үшін қолданылады; әйтпесе кез келген үлестіруде  $\Delta x = 0$ . Таңдаудағы мәндердің өзгергіштігін сипаттау үшін дисперсияны жиі қолданады. Дисперсия-бұл орташа мәнге қатысты үлгі деректерін шашырату өлшемі. Дисперсия D әрпімен белгіленеді және формула бойынша есептеледі:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - Mx)^2}{n}$$



$$n - 1$$

Дисперсия орташа арифметикалық мәннің жанында таңдаудағы мәндердің таралуын (шашыраңқылығын) сипаттайды. Жеке шамалар мен орташа арифметикалық шамалар арасындағы теріс белгілерді жою үшін осы шамалардың айырмасы квадрат есептеледі. Егер дисперсияны есептеу қолмен жүргізілсе, онда арнайы кестені (кесте 3) пайдалану ұсынылады.

3- кесте. Дисперсияны есептеу үшін кестені толтыру мысалы

№ п/п	$x_i$	$M_x$	$x_i - M_x$	$(x_i - M_x)^2$
1				
2				
3				
...				
13				
$N = 13$	$M_x$			$\Sigma(x_i - M_x)^2$

Стандартты ауытқу- дисперсиядан квадрат түбірін есептеу:

$$s = \sqrt{\frac{\sum(x_i - M_x)^2}{n - 1}} \quad \sigma = \sqrt{D}.$$

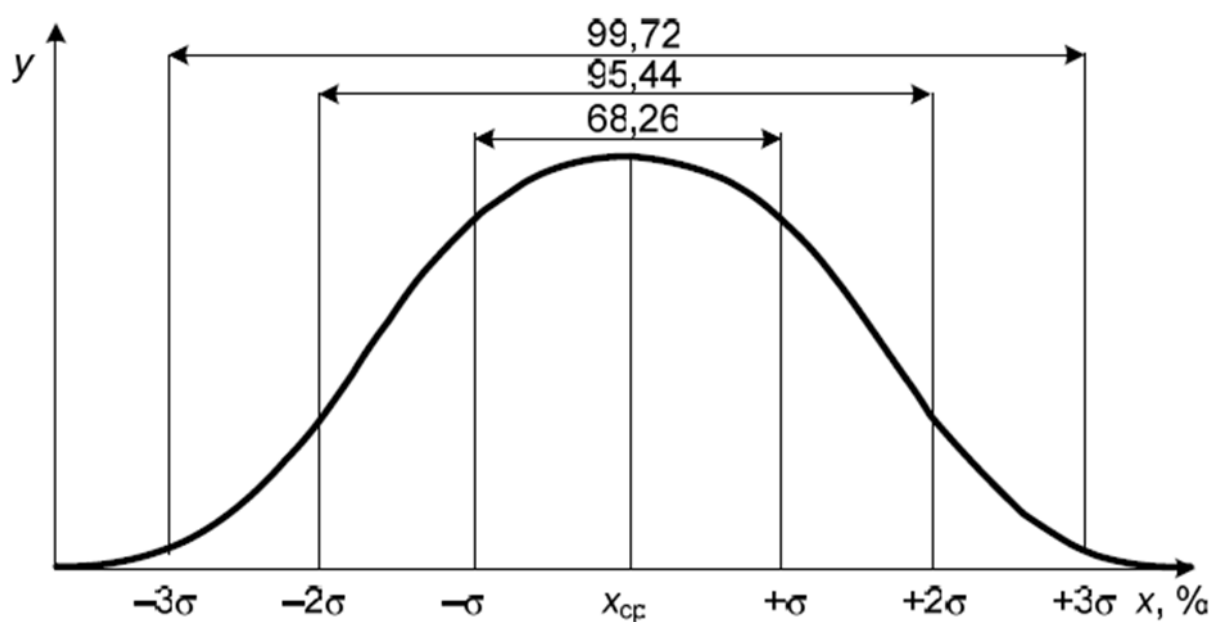
$D = 0$  және  $\Delta x = 0$  шамаларын біркелкі бөлу кезінде, яғни шашыраңқы болмайды. Бірақ бұл шаманы дисперсияның нақты мәнін және стандартты ауытқуды талдау үшін бағдар ретінде пайдалануға болады.

### 5.Белгіні бөлу. Бөлу нормасын тексеру

Белгінің таралуы оның әр түрлі мәндерінің кездесуінің заңдылықтары деп аталады. Белгі мәндерінің өзгермелілігі қалай анықталғанына байланысты үлестірудің әртүрлі нысандары болуы мүмкін. Мысалы, біркелкі бөлу (барлық мәндер бірдей немесе бірдей болғанда), симметриялық бөлу (шеткі мәндер бірдей жиі кездеседі) және қалыпты бөлу (белгінің шеткі мәндер сирек кездеседі, ал орташа шамаға жақын мәндер – жеткілікті жиі). Психология мен педагогикада көбінесе қалыпты бөлуге назар аударады. Оның атауы қалыпты таралу табиғи ғылыми зерттеулерде жиі кездесетіндіктен және белгілердің кез келген кездейсоқ көрінісінің "қалыпты" көрінуінен пайда болды. Осы заңдылықты ашқан ғалымдардың бірі Карл Фридрих Гаусс (1809 ж.) болғандықтан, бұл таралу Гаусс қисығы деп аталады (сурет. 1). Таралудың бұл ерекшелігі диагностикалық

әдістемелерді стандарттау кезінде де ескеріледі. Бұл ретте іріктеме көлемі неғұрлым көп болса, соғұрлым алынған эмпирикалық таралу қалыпты жағдайға жақындайды. Мәнді бөлу нормалылығын бағалау үшін іріктеме көлемі кемінде 30 адам болуы ұсынылады.

Қалыпты үлестірудің тән қасиеті барлық бақылаулардың 68,26%-ы әрқашан "плюс – минус бір стандартты ауытқуы  $\sigma$  орташа арифметикалық мәннен"; 95,44% – екі стандартты ауытқулар шегінде; 99,72% - үш стандартты ауытқулар шегінде жатыр.



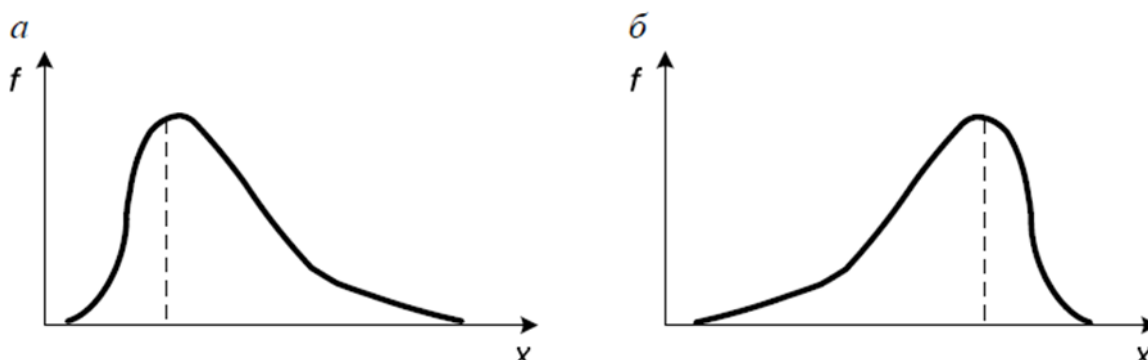
### 1-сурет. Гаусс қисығы

$Mx \pm 2\sigma$  шегінде статистикалық нормаға қатысты мәндер, яғни 95 %-ы сенімгерлік интервалға енгізілген мәндер бар деп есептеледі.  $Mx$  және  $\sigma$  білімдерін статистикалық норманы шығару үшін қолдануға болады, бұл процедура үшін міндетті шарт-үлестірудің қалыпты сәйкес келуі. Мысалы, жақында ағылшын тілінен аударылған тестіден қазақстандық үлгіге арналған норманың шекарасын анықтау қажет. Тест аударылған және лингвистикалық бейімделуден кейін қазақ тілі болып табылатын адамдар тобында зерттеу жүргіземіз. Нәтижелерді өңдеу аяқталған соң біз аламыз:  $n = 80$ ,  $Mx = 30$ ,  $\sigma = 5,9$ . Тест үшін статистикалық норманың шектері  $30 \pm 11,8$  диапазонында жатыр. Осылайша, норманың жоғарғы шекарасы 18, төменгі 42.

## 6. Асимметрия және эксцесс

Қандай да бір себептер орташадан жоғары немесе төмен бөлуде мәндердің жиі пайда болуына ықпал еткен жағдайларда асимметриялық таралулар пайда болады .

Асимметрия-бұл бөлу қисығының симметриялық емес көрсеткіші. Сол жақты асимметрия кезінде (сурет. 2, а) оның көрсеткіші оң болып табылады және бөлуде белгінің неғұрлым төмен мәндері басым болады . Кезінде правосторонней (сур. 2, б) – көрсеткіш теріс және жоғары мәндер басым.



2- сурет. Симметриялықтан ауытқу:

**А - солжақты асимметрия; б - оңжақты асимметрия**

Барлық симметриялы үлестірулерде асимметрия мәні нөлге тең . Асимметрия көрсеткішін есептеу формуласы:

$$A = \frac{\sum (x_i - M_x)^3}{n \cdot \sigma^3}.$$

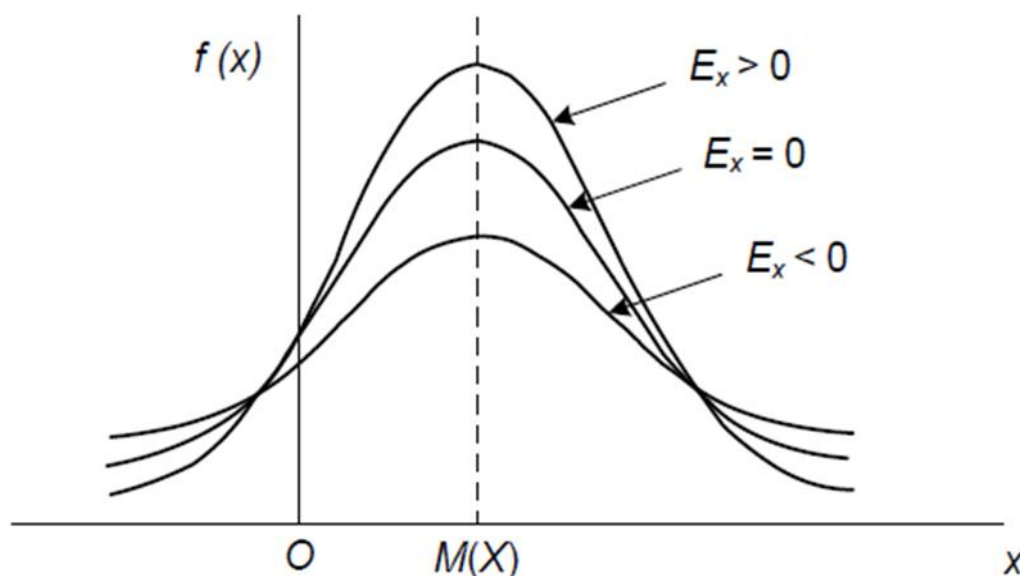
Егер бөлуде орташа арифметикалық мәндерге жақын мәндер басым болса , онда аралдық бөлу қалыптасады (сурет. 3). Бұл жағдайда эксцесс көрсеткіші оң шамаға ұмтылады. Эксцесс қалыпты таралуында нөлге тең . Егер үлестіру екі шыңы болса (бимодальды үлестіру), яғни үлестіруде шеткі мәндер басым болса , онда оның эксцесс теріс шамаға ұмтылады. Эксцесс Е көрсеткіші мынадай формула бойынша анықталады.

$$E = \frac{\sum (x_i - M_x)^4}{n \cdot \sigma^4} - 3.$$

Егер А және эксцесса Е асимметриясы көрсеткіштерінің абсолюттік шамасының эмпирикалық нәтижесі олардың сыни мәндерінен асып кетсе (Акр және Екр тиісінше) немесе оларға тең болса, бөлу қалыпты деп саналмайды. Жиі сыни мәндерді анықтау үшін Фишер – Снедекор сыни

нүктелерінің кестесін қолданады немесе Е. И. Пустыльник формулалары бойынша есептеледі.

Егер  $|A| < A_{кр}$  және  $|E| < E_{кр}$  болса, онда эмпирикалық бөлу қалыпты жағдаймен сәйкес келеді, және, сөйлей отырып, эмпирикалық және қалыпты бөлу арасындағы дұрыс айырмашылықтар анықталмаған.



**3-сурет. Эксцесс ауытқуы**

Егер  $|A| > A_{кр}$  және  $|E| > E_{кр}$ , онда эмпирикалық бөлу қалыпты бөлуден ерекшеленеді, және айтқанда, эмпирикалық және қалыпты бөлулер арасында сенімді айырмашылықтар бар. Алынған эмпирикалық деректерді талдауда қалыпты бөлуді қолдану мынадай жағдайларда қолданылады: 1) тестілік шкалаларды әзірлеу кезінде; 2) психологиялық белгінің қандай шкалада өлшенгені туралы шешім қабылдау кезінде; 3) гипотезаларды статистикалық тексеру кезінде, атап айтқанда дұрыс емес шешім қабылдау тәуекелін анықтау кезінде.

### **7. Психологиялық-педагогикалық өлшемдерді бағалау критерийлері**

Қандай да бір сипаттамаларды өлшеуге арналған педагогикалық және психологиялық құралдар келесі негізгі талаптарды қанағаттандыруы тиіс:

- сенімділік;
- валидность;
- дискриминативтілік;
- сарапшылар белгілеген нормативтік деректердің немесе критерийлердің болуы.

Тестілердің диагностикалық және алдын ала маңыздылығы, атап айтқанда дидактикалық, олардың жетістіктердің ауқымды және елеулі саласының көрсеткіші бола алатынына байланысты. Кез-келген тестілер алдын ала анықталған жетістіктің немесе олардың орындалуының сәтсіздігінің стандарттары жоқ. Жеке көрсеткіштер басқалармен алынған көрсеткіштермен салыстырғанда бағаланады. "Норма" термині тестінің

қалыпты немесе орташа орындалуын көрсетеді. Тест өзі арналған сыналушылардың үлкен репрезентативті таңдауында апробация көмегімен стандартталады. Стандарттауды таңдау деп аталатын сыналушылардың осы тобына қатысты орындалудың орташа деңгейін ғана емес, оның салыстырмалы вариативтілігін орташа деңгейден жоғары немесе төмен көрсететін нормалар әзірленеді. Сондықтан сыналушылардың жетістіктерінің әр түрлі деңгейін бағалауға болады, нормативтік іріктемеге немесе стандарттаудың үлгілеріне қатысты жеке адамның жағдайын анықтау жеткілікті. Тестілерді объективті бағалау нақты жағдайларда сенімділік пен валидтілікті анықтауды білдіреді. Тесттің сенімділігі тестілеу кезінде сол тестпен немесе оның эквивалентті формасымен алынған көрсеткіштердің келісілуі болып табылады. Валидность-бұл тест шын мәнінде арналған нәрсені өлшейтін дәреже. Валидтік көрсеткіштері диагностикалық мақсаттарды емес, тек тест дайындау мақсаттарын қанағаттандыратын сыналушылардың репрезентативті таңдауында белгіленеді. Егер мұндай тәсілмен тесттің валидтілігі дәлелденсе, оны критерийді өзгертпей басқа іріктемелерде қолдануға болады. Валидность-тестінің өз функцияларына сәйкестігі деңгейінің көрсеткіші ғана емес, ол осы тестпен өлшенетінін көрсетеді. Тест атауы оның валидтілігі бағаланған критериалды деректерді көрсетуі тиіс. Тестілеу нәтижелерін статистикалық өңдеу оқушыларды "күшті", "орта" және "әлсіз" деп саралау негізінде жатыр. Математикалық статистиканы қолдана отырып, Диагностика нәтижелерін сандық өңдеу құрамы бойынша әр түрлі топтарды (орташа арифметикалық) салыстыруға, әр топтың ішінде сараланған сипаттамаларды анықтауға, құрамның біртектілігін немесе оның шашыраңқылығын (орташа стандартты ауытқуы) анықтауға, сондай-ақ әр оқушыны жеке сипаттауға және оның топта (медиана) атқаратын орнын көрсетуге мүмкіндік беретін шамалар береді. Үздік немесе нашар көрсеткіштер жағына қарай зерттелетін САПАНЫҢ орташа көрсеткішін сипаттайтын медианға негізделі отырып, оқушылардың келесі топтарын бөліп көрсетуге болады: ● орта оқушылар – үлгерімнің орташа деңгейі; ● әлсіз оқушылар – үлгерімнің орташа деңгейінен төмен; ● өте әлсіз оқушылар – үлгерімнің орташа деңгейінен төмен; ● күшті оқушылар – үлгерімнің орташа деңгейінен жоғары; ● өте күшті оқушылар – үлгерімнің орташа деңгейінен жоғары. Топтарды бөлу үшін оқытушының субъективті пікірі емес, нақты диагностикаланатын сапа бойынша табысты жұмыстың объективті көрсеткіштері негіз болып табылады.

## **8. Адамның жүйелі диагностикасына арналған әдістерді, әдістемелер мен аппаратураларды іріктеу және құру принциптері**

Диагностикалық әдістемелерді жасау кезінде жұмысты ретке келтіру үшін жүйелік тәсіл тұрғысынан келесі қағидаттар жасалды. 1. Жеткіліктілік принципі: әдістемелер мен құрылғылар арсеналы адам қасиеттерінің

иерархиялық құрылымының барлық негізгі деңгейлерінде болатын маңызды қасиеттерді диагностикалық қамту үшін жеткілікті.

2. Сәйкестік принципі: диагностикалық әдістер мен аппаратура жалпы ғылыми стандарттарға (валидтік, сенімділік, нақтылық, дәлдік, экологиялық тазалық) сәйкес келеді.

3. Әмбебап принципі: неғұрлым әмбебап диагностикалық әдістер мен құрылғыларға артықшылық беріледі, олар параметрлердің барынша үлкен тобын диагностикалауға мүмкіндік береді. Мұндай тәсіл жеткіліктілік қағидатын іске асыруға ықпал ете отырып, бір мезгілде қажетті әдістер мен құрылғылардың шеңберін шектейді.

4. Адекваттылық принципі: диагностикалық әдістеме зерттелетін қасиеттің иерархиялық жағдайы мен функционалдық ерекшеліктеріне барабар.

5. Континуум принципі: кез келген диагностикалық зерттеудің нәтижесі диагностикаланатын қасиеттің үздіксіз континуумында нүкте түрінде ұсынылуы тиіс. 6. Нәтижелердің салыстыру принципі: әдістер мен аппаратура санаудың бірыңғай сандық жүйесінде әртүрлі зерттеулердің нәтижелерін ұсынуға мүмкіндік береді.

7. Стандарттау принципі: 1) диагностикалық әдістерді, әдістемелер мен аппаратураларды стандарттау; 2) стандартты жалпы диагностикалық шкалаға әр түрлі параметрлерді диагностикалау нәтижелерін жүргізудің орындылығы.

8. Портативтілік принципі: диагностика уақытын үнемдеу және оның материалдық-техникалық жабдықталуына қойылатын талаптарды жеңілдету мақсатында портативті диагностикалық әдістер мен аппаратуралардың артықшылығы.

9. Үлгілеу принципі: тиісті қызметті (жағдайды) үлгілеу жағдайында қасиеттерді зерттеудің заңдылығы мен мақсаттылығы, өзара әрекеттесуі күрделі қасиеттерді көрсететін оңайлатылған модельдерді пайдалану.

10. Қолжетімділік принципі: әдеттегі (далалық) жағдайларда жаппай пайдалану үшін диагностикалық әдістемелер мен аппаратуралардың қолжетімділігі. Мыналарды қамтиды: 1) деректерді алуда және түсіндіруде ғылыми-практикалық қолжетімділік; 2) сатып алуда және пайдалануда экономикалық қолжетімділік.

11. Автоматтандыру принципі: Зерттеу және нәтижелерді өңдеу процедураларын автоматтандырудың мақсаттылығы.

12. Салыстырмалылық принципі: салыстырмалы нәтижелердің абсолюттік басымдылығы.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Өлшеу жүргізу үшін қандай ережелер бар?

2. Психологиялық-педагогикалық диагностикада қандай өлшеу шкалалары қолданылады? Олардың ерекшеліктері неде?

3. Зерттелетіндерді таңдау бойынша орташа арифметикалық мәні қандай тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді?

4. Таңдаудағы диагностикалық деректердің өзгергіштігін қандай көрсеткіштер сипаттайды
5. Таңдауда деректерді бөлу туралы қандай тұжырымдар асимметрия және эксцесстің мәндерін білуді жасауға мүмкіндік береді?
6. Психологиялық-педагогикалық өлшеулерді бағалауға қандай критерийлер мүмкіндік береді?

## **V. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОЗ**

- 1.Диагностикалық процесс
- 2.Диагноз және болжам
- 3.Педагогикалық диагноздың ерекшеліктері
- 4.Диагноздың қателері

### **1.Диагностикалық процесс**

Диагностикалық қызмет шешім қабылдауға, диагнозға және болжамға апаратын ақпаратты өңдеу процесінің әртүрлі кезеңдері түрінде ұсынылуы мүмкін. Диагностикалық процестің негізгі кезеңдері зерттеу міндеттеріне, оларды өңдеуге, интерпретацияға сәйкес деректерді жинауға негізделеді және ақырында алынған деректердің негізінде диагноз қойылады және болжам 1 беріледі. Психологиялық-педагогикалық диагностикада диагноз мен болжам негізінде педагогикалық ұсынымдар беріледі. Әр түрлі авторлар диагностикалық процестің құрылымында әр түрлі циклдарды, қадамдарды, кезеңдерді, кезеңдерді бөліп көрсетеді. Диагностикалаудың циклы - бұл барлық тиісті қадамдармен, кезеңдермен, процедуралармен, диагнозды, болжауды және түзету шараларын (қандай да бір жалпылау және дәлдік дәрежесімен) әзірлеумен аяқталатын әрбір диагностикалық сатыда жүйелі диагностикалау. Диагностикалаудың сатысы-көлемі мен сипаты бойынша белгілі бір ақпаратты алуға мақсатты бағдарлы диагностикалық цикл. Бағдарлы (базалық, нақтылайтын, орнататын), тереңдетілген (қайталама) және қорытынды кезеңдер бөлінеді. Диагностикалаудың қадамы-бұл диагностиканың қандай да бір кезеңінде емшараларды орындау кезінде диагностиканың өзіндік әрекеті (мысалы, "шикі" балдарды есептеу, сауалнамалар жинау, дұрыс толтырылған тест бланкілерін жарамсыз ету және т. б.). Диагностикалаудың кезеңдері диагностикалаудың жалпы мақсаттарымен өзара байланысты процедуралардың жиынтығы болып табылады. Диагностикалаудың 8 негізгі кезеңін бөліп көрсетеді: 1) диагностиканың объектілерін, мақсаттары мен міндеттерін айқындау; 2) объектіні (құбылысты) диагностикалаудың критерийлерін, көрсеткіштері мен индикаторларын айқындау; 3) диагностиканың қойылған міндеттерін шешу үшін әдістемелерді таңдау; 4) диагностикалық әдістемелердің көмегімен ақпарат жинау; 5) алынған нәтижелерді сандық және сапалық өңдеу; 6) диагнозды диагностикаланатын объектінің (құбылыстың) жай-күйі және осы жай-күйді туындататын себептер туралы қорытынды ретінде тұжырымдау және тұжырымдау; 7) диагностикаланатын объектінің (құбылыстың) даму тенденцияларын болжау және тұжырымдау; 8) объектіге (құбылысқа) әсер етудің белгілі бір жоспары нысанында оны қажетті күйге келтіру мақсатында түзету шараларын әзірлеу (мысалы, педагогикалық процестің мақсаттары мен міндеттері тұрғысынан). Психодиагностикалық процестің күрделілігі: біріншіден, психодиагностикалық тапсырмаларды әртүрлі



тәсілдермен шешу мүмкіндігі сақталатыны; екіншіден, диагностикалық қателіктердің пайда болуымен қатар жүреді, олардың себептері диагностиканың фактілерін заңсыз жалпылау, оның қалыптасқан түсініктерінің инерциясы, әлеуметтік стереотиптердің әсері және т.б. болуы мүмкін; үшіншіден, педагогтың ойлау қызметінің арнаулы білімі мен жоғары мәдениетін талап етеді. Диагностикалық қорытынды-диагноздың нақты диагностикалық деректерге сүйенетін және диагностикалау сатысына байланысты анықталған симптомдар, себептер немесе үрдістер туралы тұжырымдар, сондай-ақ оларға негізделген болжамдар мен түзету шараларын қамтитын толық, егжей-тегжейлі нұсқасы.

## 2. Диагноз және болжам

Диагностиканың нәтижесі диагноз қою болып табылады. "Диагноз" ұғымы психологияға, содан кейін медицинадан педагогикаға келді. Медицинада диагноз-қабылданған медициналық терминологияда көрсетілген және науқасты жан-жақты жүйелі зерттеуге негізделген аурудың мәні мен пациенттің жағдайы туралы қорытынды.

Психологияда да, педагогикада да диагноз ұғымы қолданылады, бірақ оны түсіндіру кезінде осы ғылымның әрқайсысына диагноз қоюға тән ерекшелікке баса назар аударылады. Психологиядағы диагноз-психодиагностикалық тексеру міндетімен анықталатын ұсынымдарды әзірлеу және одан әрі дамуын болжау, олардың өзекті жай-күйін бағалау мақсатында жеке-психологиялық ерекшеліктердің мәнін анықтауға бағытталған психолог қызметінің соңғы нәтижесі. Сонымен қатар психологияда мамандардың "психологиялық диагноз" ұғымына деген қатынасы бірдей емес. Жеке авторлар оны психологиялық тәжірибеде тікелей пайдалану дұрыс емес деп санайды, өйткені тарихи аспектіге байланысты оның артында қабылдау стереотипі құрылатын белгілі бір клиникалық контекст тұр. "Психологиялық диагноз" ұғымының мұндай анықтамалары оны "психологиялық қорытынды" ұғымымен анық байланыстырады. Мысалы, психологиялық диагноз-психикалық дамудың немесе тұлғаның қалыптасуының зерттелген компоненттерінің негізгі сипаттамалары туралы қорытынды тұжырымдау. Дегенмен, психологтың зерттеуі қаншалықты білікті болса да, дәрігерлік диагноз деңгейіне дейін оның нәтижелері ешқашан көтерілмейді. Осылайша, психологиялық диагноздың мәні қалыпты және патологияда жеке-психологиялық айырмашылықтарды белгілеу болып табылады деген қорытынды жасауға болады. Психологиялық диагноздың маңызды элементі-әрбір жағдайда бұл көріністер неліктен тексерілушінің мінез-құлқында анықталатынын, олардың себептері мен салдары қандай екенін анықтау қажеттілігі. Жалпы психологиялық диагноз диагностикаланушының жай-күйін оның қызметінің немесе жай-күйінің белгілі бір параметрлерін негіздейтін (А. Ф.

Ануфриев) психологиялық айнымалылардың тұрақты жиынтығына жатқызу ретінде анықталуы мүмкін. Психологиялық диагноздың аяқталу критеріі қандай да бір жеке-психологиялық көріністерді негіздейтін психологиялық механизмдердің үлгісі болып табылады. Әдетте, толыққанды психологиялық диагнозды құру үшін индивидтің деректерін басқа адамдармен салыстыруға мүмкіндік беретін стандартталған әдістермен қатар, оның тұтас тіршілік ету контекстінде оның қандай да бір көріністерінің орнын көрсететін сапалы да әдістермен үйлестіру талап етіледі.

Диагноз негізінде осы индивидтің одан әрі дамуына болжам жасалады және осы дамуды оңтайландыру бойынша ұсыныстар ұсынылады. Психодиагностикада болжаудың екі түрі бар-клиникалық және статистикалық, тұлғаны бағалау тәсілдерінің айырмашылығына негізделген (кесте. 4).

4- кесте. Статистикалық және клиникалық болжамдарды салыстыру

Сипаттама	статистикалық болжам	клиникалық болжам
1	2	3
Тестілер мен сауалнамалар әдістерінің ерекшеліктері	Әр сұраққа жауап үшін ұпайлар есептеледі . Нәтиже сандық жеке зерттеу психиатрияда бастау алады	Жеке зерттеуде нақты сұрақтар жиынтығы жоқ. Жауаптарды интерпретациялау тәсілдері психологтың теориялық бағдары мен практикалық тәжірибесіне
Зерттелушіге түрлі тәсіл арқылы жақындау	Тұлғаның басты және ең маңызды сипаттамалары конструктивтік және болжамдық валидивтілігі бар тесттердің көмегімен жеткілікті сенімділікпен анықталуы мүмкін	Тұлға-бұл "гештальт" түрі . Жеке тұлға оның белгілері жиынтығын көрсететін профильдегі Кейбір сандық көрсеткіштерге жете алмайды
Нәтижелерді ұсыну	Тестілеу нәтижесі тұлға белгілері мен сипаттамаларының профилін құру болып табылады.	Клиникалық зерттеудің қорытындысы- әдеби шығарманың аналогы болып табылатын сипаттама
Методология және эпистемология	Тесттер әдетте теориямен сәйкес келеді, өйткені бұл	Клиникалық зерттеулер феноменологиялық эпистемология

	гипотетико-дедуктивтік жүйе дәл операциялық құрылымдармен	дәстүрінде жүргізіледі. Тікелей бақылау және диалог- бұл жерде басты әдіс
Стандарттау	Тестілер стандартталған, яғни белгілі бір ережелерге бағынады	Зерттеудің сипаты бос, барысы интервьюер немесе зерттелетін адам аса маңызды деп есептейтінін анықтайды. Жекелеген ережелерін өткізу нет
Әдістердің зерттелетін адамға қатынасы	Тестілеу барысында өзін немесе басқа адамдарды бағалаудың гипотетикалық жағдайына алынған жауаптар қарастырылады. Бұл көрсеткіштер жиынтықталады, алынған сан белгілі бір сипаттаманың айқындық дәрежесінің индикаторы болып табылады	Клиникалық тексеру нақты өмірлік жағдайларды түсіндіруге бағытталған. Өзара іс-қимыл процесінде дауыс пен қимыл ерекшеліктері де белгіленеді
Психометриялық критерийлердің болуы	Тестілерді бағалау критерийлері, объективтілік, тиімділік, сенімділік, валидтік бар. Сондықтан тесттер объективті, тиімді және т. б. болуы мүмкін.	Клиникалық тәсілді жақтаушылар олардың әдістерінің де осы қасиеттерге ие екендігін, бірақ "объективтілік", "тиімділік" және т. б. сияқты сипаттамалар басқа мағынаға ие.
Деректерді өңдеу және түсіндіру	Тест ұпайларын өңдеу математикалық статистика әдістерінің көмегімен жүзеге асырылады.	Жеке зерттеу деректері клиникалық түсіндіріледі және психолог-клиницистің теориялық және клиникалық тәжірибесіне байланысты

Болжамдардың екі түрінің айналасындағы даумен – клиникалық және статистикалық – қарама-қайшылықтардың басқа да нысандары:

номотетикалық сипаттама немесе идеографиялық, кейіннен интерпретациялау арқылы тестілеу немесе диадиялық өзара іс-қимыл процесінде жекелеген жағдайды тереңдетіп зерттеу 1. Идеографиялық тәсіл күрделі тұтас сипаттауға және түсіндіруге бағытталған. Сипаттама толық және нақты болуы тиіс, жеке элемент (яғни жеке тұлға) бірегей феномен ретінде ұсынылуы тиіс. Номотетикалық тәсіл кез келген жеке жағдай үшін әділ жалпы заңдарды ашуға бағытталған. Негізгі құрылымдар мен процестер эксперименталды процедуралардың көмегімен ашылады. Оның "Тарих және ғылым" монографиясында (1904). Ол кез келген нысанды қандай да бір тәсілмен зерттеуге болады деп ойлады. Ұсынылған дихотомиямен басқа зерттеушілер (В. Штерн, Г. В. Олпорт және т.б.) психодиагностикада идеографиялық тәсілдің жақтаушысы бола отырып, психотерапия осы тәсілге негізделді. Идеографиялық тәсілдің кемшіліктері: 1) объективтіліктің болмауы, өйткені алынған нәтижелер белгілі бір дәрежеде зерттеушінің теориялық бағдарына байланысты; 2) Ерекше терминдерді пайдалану және артық "көп сөз". Номотетикалық тәсілдің кемшіліктері: 1) оның негізінде жалпы заңдарды ашуға болады, бірақ осы заңдарды білмей, жеке тұлға туралы жеткілікті толық түсінік жасау мүмкін емес, өйткені әрбір тұлға бірегей;

2) сипаттама "орта", "орташадан ауытқу" туралы деректерге, таңдаудағы айнымалылардың арасындағы корреляцияға сүйенеді. Бірақ орташа көрсеткіштер мен корреляция-бұл әр жеке адам туралы деректер емес. Пікірталас ескі, бірақ аяқталмаған. Х. Херманс (1988) корреляциялық зерттеулер жүргізу кезінде жеке жағдайларға қоса берілетін заңдар табылатын иллюзия жиі болатынын көрсетті. Эмпирикалық ғылымдарда жалпы заңдар табылуы мүмкін ақталмаған үміттер бар. Мысалы, "стимул – реакция" жалпы заңы қандай да бір нақты субъектіге қатысты қандай да бір жағдайларда, уақыттың сол сәтінде расталмауы мүмкін және расталмауы мүмкін. Бірақ заң өзінің маңызды мәнін сақтайды. Заң қандай да бір жекелеген жағдайларда қолданылмайды, одан толық бас тартуға себеп емес. Күрт гильгамеш туралы дастан идеографического және номотетического тәсілдерді туындатады путаницу. Идеографиялық сипаттама кейде ерекше жағдайдың сипаттамасымен теңестіріледі. Алайда, жеке жағдайлардың сипаттамасын ұсынған алғашқы зерттеушілер оларда жалпы мінез-құлық заңдарын табуға тырысты. Херманс номотетикалық және идеографиялық тәсілдердің арасындағы қайшылықтар жоқ деген қорытындыға келді. Тәсілді таңдау диагностикалық міндеттерге байланысты. Егер адамдар тобын сипаттау диагностикалық міндет қойылса, онда адамдар таңдауының мінез-құлқының статистикалық формулалары мен номотетикалық сипаттамасын пайдалану қажет. Егер бірегей тұлғаны сипаттау міндеті қойылса, идеографиялық тәсіл пайдалы, ал топтық статистика туралы ақпарат пайдасыз болады. Психология жалпы заңдарды шығаруға ұмтылады, бірақ бұл заңдарды тек арнайы

жағдайларда қолдануға болмайды, өйткені жоққа шығармау керек. Заңдар нақты жағдайларға бейімделуі керек.

### 3. Педагогикалық диагноздың ерекшеліктері

Педагогикалық диагноз ұғымын анықтауда бірізділік жоқ. Педагогикалық диагноз-педагогикалық әсер етуі мүмкін немесе тәрбие мақсатында зерттелуі мүмкін жеке тұлғаның, ұжымның көріністері мен қасиеттері туралы, сондай-ақ тәрбиеленушілерге әсер ететін педагогикалық маңызды факторлар туралы қорытынды. Педагогикалық диагноз-нақты шешім қабылдау және тиімді оқу-тәрбие іс-әрекеттері мен операцияларын әзірлеу мақсатында объектіні (тұлғаны, топты) және педагогикалық жағдайды жан-жақты зерттеу және сипаттау.

Педагогикалық диагноз-бұл педагогикалық іс-әрекет саласындағы құбылыстардың мәнін, оларды жан-жақты зерттеу негізінде үрдістерді анықтау, педагогикалық факторлардың кешенді әрекетін көрнекі көрсету. Педагогикалық диагноз – диагностикалық әдістемелердің көмегімен жиналған ақпаратқа негізделген, диагностикалау процесінде оның қызметі мен дамуының ауытқуларының болуын немесе болмауын бағалайтын зерттелетін объектінің (құбылыстың) нақты жағдайы туралы тұжырымдар (қызметті, сананы, мінез-құлық белгілерін түзету үшін және т.б.). Педагогикалық диагнозда л. С. Выготский типологиясына ұқсас оның түрлері көрсетіледі.:

1. Алдын ала Диагноз – анықтау циклінің барлық кезеңдерінен өткеннен кейін алдын ала (симптоматикалық) диагностиканың нәтижесі және диагностикалау объектісінің жай-күйі туралы неғұрлым ықтимал болжамдар, алдын ала түзету шаралары бар.

2. Себептер диагнозы (этиологиялық)-диагностикаланатын объектінің немесе құбылыстың нақтыланған жай-күйін анықтайтын себеп-салдарлық байланыстарды анықтау үшін жүргізілген диагностикалаудың қайталанған циклінен кейінгі нақтылаушы (этиологиялық) диагностиканың нәтижесі. Бұл диагноз жеке адамның белгілі бір ерекшеліктерінің (симптомдарының) болуын ғана емес, сонымен қатар олардың себептерін де ескеретін. Оқытудың тереңдетілген, этиологиялық және типологиялық диагностикасы үшін оқушылардың оқу-танымдық тапсырмаларды шешудегі ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік беретін тапсырмалар ұсынылады, олар берілген түрлендірулер бойынша объект құрылымын қайта құру (тапсырма шарттарының өзгеруі өзара әрекеттесетін элементтердің қасиеттерінің өзгеруіне әкеп соқтырады); объектінің элементтерінің саны өзгерген кезде оның құрылымын қайта құру (оларды жүйеден қосу немесе алып тастау); объектінің құрылымын өзгерту бойынша қайта құру (зерттелетін жүйенің қасиеттері); жүйедегі элементтердің байланыстары іс-әрекеттің жалпылануы мен пәнділігін анықтау. Бұл жағдайда тапсырмада қандай да бір объектінің қайта

құруының құрамын тіркейтін схемалар пайдаланылады, ал сыналушылар схемаға сәйкес операциялардың белгілі бір тобын жаңғыртуға және қайта құрулар нәтижесінде алынған объектілердің қасиеттерін сипаттауға, операциялар схемасын (іс-әрекеттің жүйелілігін) құрастыруға тиіс, бұл объектіні талдау шарттарының өзгеруіне байланысты операциялар схемасын трансформациялау қажеттілігі туындаған кезде маңызды.

3. Қорытынды диагнозы (үрдістер диагнозы, типологиялық), диагностикаланатын объектінің даму үрдістерінің толық сипаттамасынан тұратын және толық диагностикалық цикл (алдын ала (симптоматикалық), нақтылайтын (этиологиялық) және қорытынды (типологиялық) диагностикадан) өту нәтижесінде алынатын қорытынды диагноз ретінде әрекет ететін, объектінің дамуының оң және теріс нұсқаларының болжамын және ұсынылатын түзету шараларын қамтитын қорытынды Диагноз (үрдістер диагнозы, типологиялық). Педагогикалық диагноз келесі функцияларды орындайды деп есептеледі: ● диагностикаланатын объектінің жағдайын тану және нормадан ауытқулардың болуын анықтау функциясын; ● интегративті функцияны (бұрын белгілі және жаңадан алынған диагностикалық деректерді жеке тұлғаның дамуының тұтас көрінісіне біріктіру); ● болжамдық функцияны (жеке тұлғаның дамуының ықтимал үрдістерін және тиісті түзету шараларын болжау). Педагогикалық диагноздың құрылымында: ● педагогикалық және психологиялық ұғымдардағы тәрбие нысанының іс-әрекетін, жағдайын, қарым-қатынасын сипаттау; ● оларды педагогикалық және психологиялық теория негізінде түсіндіру; ● осы жағдайда және болашақта оқиғалардың дамуын болжау; ● орын алған және болжанатын фактілерді дәлелді педагогикалық бағалау; ● қабылданатын шешімнің педагогикалық орындылығы туралы қорытынды. Педагогикалық диагноз қою кезінде К. Ингенкамп мынадай аспектілерді бөледі: 1) салыстыру; 2) талдау; 3) болжау; 4) интерпретация; 5) оқушылардың назарына диагностикалық іс-әрекет нәтижелерін жеткізу;

Салыстыру психологиялық-педагогикалық диагноз қою процесінің бастапқы нүктесі болып табылады. Салыстыру нәтижесінде оқушының мінез-құлқы мен іс-әрекеттерінің сипаттамасын оның бұрынғы мінез-құлқымен және іс-әрекеттерімен немесе басқа оқушылардың қазіргі уақытта, сол сияқты бұрынғы мінез-құлқымен немесе басқа да белгілі адамның мінез-құлқымен салыстыру орындалады. Егер салыстыру үшін мінез-құлқтың сәйкес келмейтін сипаттамалары таңдалады, онда бұл қателіктерге әкеледі. Психодиагностикада салыстыру таңдалған сипаттамаларды психологиялық нормалармен салыстыру негізінде жүзеге асырылады. Талдау кезінде алынған нәтижелерді салыстырмалы жіктеу шегінен шығу жүреді. Мінез-құлқының бұрын көрсетілген немесе күтілетін мінез-құлқынан, басқа индивидуумдардың мінез-құлқынан немесе белгіленген нормадан айырмашылығы немесе өзгеруінің себебі белгіленеді. Болжамдау барысында басқа жағдайларда немесе болашақта мінез-құлққа салыстыру және талдау нәтижесінде алынған деректерді

экстраполирлеу орындалады. Интерпретация-психикалық жағдайлардың пайда болу себептерін және тұлғалық қасиеттердің қалыптасуын түсіндіру. Оқушыларға диагностикалық қызмет нәтижелерін хабарлау маңызды рөл атқарады, сонымен қатар педагогикалық диагностика үшін психологиялық қызмет үшін де үлкен, өйткені оқу қызметін дұрыс ұйымдастыру үшін де, өзін-өзі тәрбиелеу үшін де пайдалы болуы мүмкін. Диагностикалық қызметтің бұл аспектісі кері байланыс деп аталады. Жиі, әсіресе оқу тобын тексеру кезінде, бұл кезең жиі ескерілмейді. Кері байланыс барысында оқушыларға берілетін ақпарат әсер етеді. Әр түрлі диагностикалық әдістердің оқушыларға әсер етуін бақылау ең алдымен педагогикалық диагностикаға тән, өйткені педагогтың диагностикалық қызметті жетілдіруге бағытталған. Сонымен қатар, диагностикалық қызметтің оқушыларға әсер ету әсері оларды өзін-өзі жетілдіруге бағыттайтын мотивациялық әсер етеді.

Педагогтың диагностикалық қызметінің нәтижелерін оқушыларға хабарлау психологиялық диагностика саласына қарағанда педагогикалық диагностикада маңызды рөл атқарады. Кері байланыс педагогикалық бақылауға қол жеткізу үшін қажет. Бағалау немесе рейтингтік балл түріндегі заманауи кері байланыс құралдары педагогикалық көмек көрсету жоспарында тиімділігі аз, өйткені сапалық емес сандық көрсеткіштерге бағдарланған. Басқа қаражат әзірше тиісті дамымаған (мысалы, портфолио, диагностикалық тесттер және т. б.).

#### **4. Диагноздың қателері**

Диагнозды тұжырымдау диагностиканың біліктілігіне жоғары талаптар қояды, өйткені талдау жасай алмау қателіктерге әкелуі мүмкін. Атап айтқанда, ақпаратты жинаумен байланысты психологиялық-педагогикалық диагноздың қателері арасында келесілерді бөліп алады: ● бақылау қателіктері (мысалы, диагноз үшін маңызды сипатқа, жеке тұлғаның көрінісіне "соқырлық"; мінез-құлықты бұрмаланған сапалық немесе сандық формада бақылау); ● тіркеу қателіктері (мысалы, Хаттамадағы жазбалардың эмоциялық боялуы, оның мінез-құлқының ерекшелігіне қарағанда, тексерілушіге психологтың қарым-қатынасын айғақтайтын; абстрактілі баға пәндік бағаға берілетін жағдайлар орын алады; бір терминдерді түрлі адамдардың түсінігіндегі айырмашылықтар); ● аспаптық қателер (техникалық және интерпретациялық аспектіде аппаратураны және басқа да өлшеу техникасын пайдалана алмау салдарынан пайда болады). Сондай – ақ деректерді қайта өңдеу мен интерпретациялауға байланысты қателерді ерекшелеп көрсетеді: ● "бірінші әсер" әсері – бастапқы ақпараттың диагностикалық мәнін қайта бағалауға негізделген қате; ● атрибуция қателігі – зерттелетін сипаттың жоқ екенін қосып жазу немесе тұрақты ретінде тұрақсыз белгілерді қарастыру; ● жалған себептердің қатесі; ● танымдық радикализм – жұмыс

гипотезаларының мәнін қайта бағалау үрдісі және ең жақсы шешімдерді іздемеу; • танымдық консерватизм-гипотезаның өте сақ тұжырымы.

*Өзін өзі бақылауға арналған сұрақтар:*

1. Диагностикалық процестің негізгі кезеңдері қандай?
2. Педагогикалық және психологиялық диагноздың айырмашылығы неде?
3. Психологиялық диагноздың күрделілігі неде?
4. Диагностикадағы идеографиялық және номотетикалық тәсілдер арасындағы айырмашылық неде? Клиникалық және статистикалық болжамдар арасында?
5. Л. С. Выготский диагноздың қандай түрлерін ұсынды және олар заманауи диагностикада қалай сынасады?
6. Психологиялық және педагогикалық диагностикадағы ұсынылатын кезеңдердің айырмашылығы неде және ұқсастығы неде?
7. Диагноз қою кезінде қандай қателіктер жіберілуі мүмкін?



## VI. ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОДИАГНОСТИКАСЫ

1. Мектеп жасына дейінгі балалардың психодиагностикасы
2. Педагогикалық диагностиканың этикалық ережелері

### 1. Мектеп жасына дейінгі балалардың психодиагностикасы

Мектеп жасына дайінгі балалармен жүргізілетін диагностикалық жұмыстың коррекциялық, дамытушы әсері де оған параллель бо-луы керек деп санаймыз. Ал мектеп жасына дейінгі кезеңдегі «ба-ла-бала» жүйесі В. С. Мухина еңбектерінде сипатталады. Зерттеуші балалардың өзара қарым-қатынас құруы оның психикалық дамуына жағдай жасайтындығын атап көрсетеді.

Онда негізгі үш жағдай баса көрсетіледі:

- баланың өзара қарым-қатынасы ересектермен қарым-қатынасы нәтижесінде қалыптасады.

- «Бала-бала» жүйесінде ғана кейбір іс-әрекет түрлерін меңгеруге болады, яғни топпен ересек адамдардың қатынасын бірлесіп қайта жаңғырта алады.

- Балалар тобында мінез-құлық, жүріс-тұрыс нормалары мен адамгершілік қасиеттерін меңгеріп, жаттығуға мүмкіндік алады.

Балалардың өз қатарластарымен қарым-қатынас құруы осы қарым-қатынасты қажетсінуімен анықталады (М. И. Лисина ). Бұл қажеттілік 3-жасқа келген балаларда қалыптаса бастайды (Л. Н. Га-лигузова ).

5-6 жастағы балалардың басқа балалармен қарым-қатынасты қажетсінуін А. И. Фукин 3 топқа бөледі:

- 1 - топқа қарым-қатынаста белсенді балалар жатады. Олардың басқа балалармен байланыс барысында жағымды эмоциялық ре-акция, жұптасуға қызығушылық танытып, сезімталдық көрсетуі, жұптасының қарым-қатынас құруына түрткі болу сияқты қасиеттері бала мінез-құлығы мен жүріс-тұрысынан көрінеді.

- 2 - топқа қарым-қатынаста енжар балалар жатады. Олар өздерін топ ішінде ұстай алмай, беймаза күй кешеді, жағымсыз эмоция танытады.

- 3 - топ қарым-қатынаста тұрақсыз болатын балалармен сипатталады. Оларға 1-ші және 2-ші топ балаларының тенденциялары тән болады.

Ал Х. Т. Шерьяданова еңбектерінде мектеп жасына дейінгі

балалардың ойын әрекетінде ересектер мен бала арасындағы қатынасқа құрымдылық-логикалық тұрғыдан сипаттама жасалады, ғалым оны сурет түрінде көрсетеді.

Сонымен, баланың басқа балалармен қарым-қатынас құруында әрбір баланың ересектермен байланыс жасауындағы психологиялық жас

ерекшеліктері айқын көрінеді (М. И. Лисина ).

Олай болса, ұлттық салт-сана, біздің жағдайымызда қазақ отбасындағы әлеуметтік рөл мен жыныстық ерекшеліктер, қазақ халқының адамгершілік құндылықтары қарым-қатынаста ескерілуі қажет деп пайымдаймыз.

Мектеп жасына дейінгі балалардың психикасындағы жаңа құрылым мотивтердің бір-біріне бағыныштылығы, ерікті әрекеттерінің негізгі түрлерінің бірлесе жүзеге асуы болып табылады. Сондықтан, балалармен зертханалық жұмыстарда ұйымдастырылатын психодиагностикалық әдістемелердің бірнеше түрлерін ұсынуды жөн көрдік. Олар белгілі бір қағидаларды қатаң сақтауды қажет ететін психодиагностикалық жұмыстар.

**Тақырыбы:** Мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілетін жалпы психодиагностикалық жұмыстар .

**Мақсаты:** Ересек мектепке дейінгі шақта балалардың танымдық, жеке даралық дамуын психодиагностикалық зерттеулердің теориялық негіздерін меңгерту және әдістемелерді қолдана білуге үйрету.

**Әдістеме:** «Суретте не жетіспейді?»

**Мақсаты:** балаларда қабылдаудың қалыптасуын бағалау, бейнелерді қабылай отырып, ой болжамын жасау, оны сөзбен жеткізе білуін анықтау.

**Көрнекілік:** Сериялы суреттер, секундомер (бейнелердің кейбір детальдары кем болуы қажет).

**Зерттеу процедурасы:** балаларға сериялы суреттер беріледі. Олар жетіспейтін детальдарын неғұрлым шапшаңдықпен атауы қажет. Психолог орындалу уақытын секундомер бойынша ұпай белгілеп, төмендегідей көрсеткішпен деңгейлерін анықтайды:

**Қорытынды бағалау:**

10 ұпай - бала тапсырманы 25 сек. дейін орындайды, оның ішінде, 7 суреттегі 7 кем детальды көре біледі.

8- 9 ұпай – детальды іздеуге 26 сек. 30 сек. дейін аралық.

6-7 ұпай – детальды іздеуге 31 – 35 сек. дейін аралық.

4-5 ұпай– барлық детальды іздеуге 36 – 40 сек. дейін аралық. 2-3 ұпай– детальды іздеуге 41- 45 сек. дейін аралық.

0-1 ұпай - 45 сек. артық уақытта табады. Қабылдаудың даму деңгейін бағалау:

10 ұпай - өте жоғары; 8-9 ұпай - жоғары;

4-7 ұпай - орташа; 2-3 ұпай – төмен; ұпайы өте төмен.

**2-әдістеме «Тыныс белгілерін қой»**

**Мақсаты:** «Балалардың зейінін зерттеу, оның бөліну және шоғырлану

қасиеттерін анықтау».

**Көрнекілік:** балаларға арнайы бланк беріледі, жоғары қатарда тыныс белгілері, ал төменгі қатарда тізбекпен салынған суреттер саны - 100, олар- төртбұрыш, үшбұрыш, ромб, дөңгелек, қарындаш, секундомер.

**Зерттеу процедурасы:** Тапсырманы орындамас бұрын, балаларға нұсқау беріледі, әрбір фигураның ішіне, үлгіде көрсетілген тыныс белгілерін қоямыз. Олар: сызықша, ұшақ, қосу, нүкте белгілері қойылады. Бала тапсырманы 2 минут ішінде орындайды, ал жалпы қорытынды, яғни зейіннің бөлінуі мен шоғырлануы төмендегі формулаға сай есептеледі. Оның ішінде, зейіннің бөлінуі мен шоғырлануы екі минут ішінде қаралып, толтырылған фигуралар саны; жіберілген қателер, дұрыс толтырылмаған немесе мүлдем толтырылмаған фигура.

**Қорытынды бағалау:**

10 - ұпай көрсеткіш - 1,00 жоғары өте жоғары;

8 -9 ұпай көрсеткіш - 0,75 және 1,00 аралығында - жоғары;

6-7 ұпай - s көрсеткіш - 0,50 – 0,75 аралығында орташа; ұпай s көрсеткіш -интервал 0,25 – 0,50 төмен;

0-3 ұпай s көрсеткіш - 0,00- 0,25 өте төмен.

3-әдістеме «Фигураны ата» Мақсаты: Баланың есте сақтауын бағалау

Көрнекілік: 10 қатардан тұратын сериялы сурет және секундомер.

**Зерттеу процедурасы:** Балаларға суреттер беріледі: 5 сурет берілген, олардың алғашқысы қою линиялы қатармен ерекшеленеді, кейінгі 4 сурет ішінен ұқсасын ата: осылайша 10 қатардағы тапсырма ретімен орындалады.

Тапсырманы орындауға 1,5 минут беріледі, егер де бала сол уақыт ішінде үлгермесе, оған аяғына дейін орындауға мүмкіндік береміз.

**Қорытынды бағалау:**

10 ұпай - бала тапсырманы 45 сек. жеткізбей орындайды. 8-9 ұпай - тапсырма 45- 50 сек аралығында орындалады. 6-7 ұпай - тапсырма 50 – 60 сек аралағында орындалады. 4-5 ұпай- тапсырма 60 - 70 сек аралығында орындалады.

2-3 ұпай 70 -80 сек аралығында орындалады.

0 -1 ұпай 80 сек жоғары аралықта орындалады.

**Қорытынды бағалау:**

10 ұпай - өте жоғары деңгей; 8-9 ұпай - жоғары;

4-7 ұпай - орташа; 2-3 ұпай -төмен;

0-1 ұпай -өте төмен.

#### **4-әдістеме «Кері бейнеулер»**

**Мақсаты:** Қоршаған ортадағы құбылыстар мен нәрселер арасындағы

байланыстар, олар жөніндегі қарапайым түсініктерді елестету, бейнелеу, логикалық байланыстыра білуді бағалау: жан- жануарлар, олардың тіршілік етуі, табиғат т.б. туралы түсініктерін логикалық байланыспен жеткізе білуі.

**Көрнекілік:** суреттер, секундомер (суреттегі бейнелер кері бей- неленген түрде беріледі).

**Зерттеу белгілері:** балаға, алдымен, кері бейнелі суретті көрсетеміз. мұқият қара, сурет дұрыс салынған ба? Немесе орны өзгерген нәрселер бар ма? Егер теріс бейнелі сурет болса, атап, себебін түсіндіріңіз және сол бейнелі суреттің «дұрыс орнын немесе белгісін көрсетіп беріңіз». Нұсқау бойынша орындау екі бөлімнен тұрады. 1 – теріс суреттерді бала атап көрсетеді, 2 - шын мәнінде бейне қалай берілетінін түсіндіреді.

Бала сол уақыт ішінде неғұрлым көбірек кері бейнелерді көрсетіп дұрыстығын атауға тырысу керек.

**Қорытынды бағалау:**

10-ұпай - егер де бала минут ішінде теріс атап, себебін түсіндіре білген жағдайда қойылады.

8-9 ұпай - бала барлық теріс бейнелерді атайды, бірақ суреттің ғана шын мәнінде қандай болу керектігін түсіндіреді.

6-7 ұпай - бала барлық теріс бейнені көрсетеді, бірақ суреттің себебін түсіндіре алмайды

4-5 ұпай - барлық бейненің теріс жақтарын көрсетеді, бейненің себебін түсіндіре алмайды.

2-3 ұпай - 4 -суреттің теріс салынғанын атайды, түсіндіре алмайды . 0-1 ұпай 4-суретке дейін атайды себебін түсіндірмейді

Ескерту: жаттығудағы орындау барысында және жоғары ұпай бір бөлімді толық орындаған балаға қойылады, яғни суреттің теріс салынғанын айтады, бірақ түсіндіре алмайды.

Даму деңгейінің көрсеткіштері: 10 - ұпай өте жоғары деңгей;

8-9 ұпай жоғары;

4-7 ұпай орташа;

2-3 ұпай төмен;

0-1 ұпай өте төмен.

**Мектеп жасына дейінгі баланың жеке даралық даму диагностикасы**

**5-әдістеме « Қорқыныш үрей диагностикасы»**

**Мақсаты:** эмоциялық- аффектілік жан толқуы өзгерістерін анықтау.

**Зерттеу процедурасы:** Баламен төменгі ретте

сауалнама жүргіземіз.

1. Алғашқы сауал «сен қандай нәрседен қорқасың?» сұрағымен басталады.
2. Жалғыз қалудан қорқасың ба?
3. Аурудан?
4. Басқа балалардан?
5. Тәрбиешіден?
6. Жазылудан?
7. Мыстан кемпірден, жеті жалмауыз, шайтаннан?
8. Қараңғыдан?
9. Қасқырдан, аюдан, иттен, өрмекшіден?
10. Машинадан, поездан, ұшақтан?
11. Тасқынан, найзағайдан?
12. Биіктіктен?
13. Тар бөлмеден, дәретханадан?
14. Судан, өрттен, оттан?
15. Соғыстан?
16. Дәрігерлерден?
17. Қаннан?
18. Қатты дыбыстан?

#### **Қорытынды бағалау:**

Баланың жауабына сай не нәрседен қатты қорқатыны жөнінде қорытынды жасалады. Қорқыныштың жалпы саны неғұрлым көп болса, ол баланы «бақыланушы топқа» қосып, коррекциялық бағытта жұмыс жүргізуге даярлаймыз (психоневрологпен кеңес).

Қорқыныш түрлерін төмендегіше топтастырамыз:

- Дәрігерлік қорқыныш (ауру, егу, дәрігер).
- Көңіл күйлік (қатты дыбыстар, транспорт, өрт, соғыс).
- Ертегі кейіпкерлері мен жануарлар туғызатын қорқыныштар.
- Қараңғылық пен түстен пайда болатын қорқыныш
- Әлеуметтік жай күйлік ( адамдар, балалар, кешігу, жазалау, жалғыздық, биіктік су).

#### **6-әдістеме «Жақын адамның өзіне қарым-қатынасының деңгейі мен сипатын зерттеу».**

**Мақсаты:** баланың жақын адамдармен қарым-қатынасын және өзінің оларға қарым- қатынасын бағалау.

**Жабдықтар:** ақ қағаз бетіне алты қатардан тұратын екі баспалдақ ер бала мен қыз баланың бейнесі салынады.

**Зерттеу процедурасы:** екі сериядан тұрады.

Бірінші серия: Баламен оның отбасы мүшелері туралы әңгімелесу.

Балабақшадағы жолдастары туралы пікірлесу, одан әрі қарай зерттеуші балаға алты қатарлы баспалдақтағы бір суретті береді, және оларды қатарларға орналастыру ұсынылады. Жоғарғы қатарға жолдас бола алмайтын балаларды отырғызуға болады. Содан соң балаға жасына бөлінген сурет беріледі (ұл немесе қыздың бейнесі), бұл тапсырма бойынша ол баспалдақтан өз орнын анықтайды.

Екінші серия: Сол балалар тексеруге қайта қатысады. Балада тәрбиешісі қалай орналастырса, мен де солай жасаймын деген пікір болады. Әрі қарай баладан ата-анаң сені қандай қатарға орналастырар еді, апасы ше, ағасы, әжесі, атасы т.б. туған туысқандарының өзіне берер бағасын немесе орнын анықтаймыз. Ал егер тәрбиеші немесе басқа бір туысқаны оны төменгі қатарда орналастырса, оның себебін түсіндіруін ұсынамыз.

### **Қорытынды бағалау:**

Бағалау әрбір серия бойынша бөлек есептеледі. Олар өзара салыстырылады және төмендегіше сұрақтарға жауап алынады:

Бала өзі туралы тәрбиешінің ойын, пікірін, қарым-қатынасын қалай түсіндіреді?

Жауап қанағаттанарлық па? Бала үшін маңызы қандай?

Баспалдақтың қайсысын бала қалайды? Себебін түсіндіре алама?

Баланың өзін-өзі бағалауымен айналасындағы жақын туыстарының бағасы сай келеме?

## **7- әдістеме «Керн-Йирасиктың мектепке оқуға даярлық жөнінде бағдарлау сынағы»**

**Мақсаты:** мектепке оқуға даярлықтың жалпы деңгейін анықтау.

**Көрнекілік:** таза ақ қағаз, екі жолақша.

Бірінші жолақшаға «сен су іш» деген сөйлемді жазамыз. Әріптер көлемі 1x1,5.

Екінші жолақшаға нүктелер салынады, арақашықтығы вертикаль және горизонталь 1 см., ал диаметрі 2 мм.

### **Зерттеу процедурасы:**

1. Тапсырма: балаға төмендегіше нұсқау беріледі: ақ қағазға ер адамның суретін еркін түрде сал. Қосымша нұсқау берілмейді. Қандай көмек сұраса да, балаға өзің сал, сен суретті жақсы саласың деген нұсқау беріледі.

### **Қорытынды бағалау.**

1 ұпай - суретте бас, аяқ, қол кеуде бар. Бас пен кеуде мойынмен жалғасады. Бас көлемі кеудеге сай және оған бас киім кигізілуі мүмкін. Көз, мұрын, ауыз, құлағы бар. Саусақтар саны - 5, киімдер кигізілген. Адам – біртұтас денесімен салынған (қарындаш көтерілмей, контур бойынша

салынған) Аяқ- қолы кеудеден шығып тұр.

2 ұпай – 1 пункттегі барлық талаптар сақталған, тек қана 3 бөлек жетіспейді, дегенмен тұлға біртұтас ретінде беріледі.

3 ұпай - суретте бас, кеуде, аяқ- қол бар, олар 2 қатар линиямен сызылған.

Құлақ, шаш, киім, саусақ, өкше болмау жағдайы.

4 ұпай – кеудесі бар түсініксіз бейне, түрлі сызықтардан тұрады (аяқ – қол т.б.)

5 ұпай - мүлде түсініксіз бейне.

### **Қосымша анықтамалар:**

Егер де фигура өте үлкен көлемде салынса, ол қатеге жатпайды, керісінше, бала өзін сенімді, тұрақты деңгейде сезінетінін көрсетеді. Ал егер өте кішкентай салынған болса, ол бала өзіне сенімсіз екенін және үрей жағдайын бейнелейді.

Егер белгілі бір детальдары жетіспесе (ауыз, көз, мұрын т.б.), мұндай жағдай қарым- қатынас барысында ауытқушылық бар екенін білдіреді.

Суреттің детальді жақтары неғұрлым анық болса, психикалық даму деңгейінің неғұрлым жоғары екенін біле аламыз.

### **2-тапсырма**

**Мақсаты:** бала мектепте жазуға даяр ма, графикалық бейнелерді талдай біле ме, қол икемінің дамуы.

**Зерттеу процедурасы:** Балаға төмендегіше нұсқау беріледі.

«Мына қағазда сөздер жазылған, сен әрі жазу білмейсің, сондықтан үлгіге қарап бейнелеу керек»

### **Қорытынды бағалау:**

2 ұпай – суретке еліктеп жазу, қанағаттанарлық әріптер үлгіден өте үлкен емес, бас әріп формасы байқалады, сөз горизонталь лини- ядан 30 градусқа бұрылады.

3 ұпай – сөз анық үш бөлікке бөлінген, төрт әріпті ғана көруге болады. 4

12-254

ұпай – үлгіге екі әріп қана сәйкес келеді.

5 ұпай – дөңгелекшелер.

### **3-тапсырма**

**Зерттеу процедурасы:** Балаға төмендегі нұсқау беріледі: «мына суретте нүктелер берілген дәл осындай нүктелер салып көр».

### **Қорытынды бағалау:**

1 ұпай – үлгінің дәл қайталануы. Тек қана бір нүкте қатардан ауытқуы мүмкін, көлемі кішірейсе қатеге жатпайды, ал көлемі үлкен болуы қате.

2 ұпай – нүктелердің саны мен орналасуы үлгіге сай. Үш нүктеге дейін қатардан ауытқуы мүмкін.

3 ұпай – тұтас сурет контуры үлгіге ұқсас. Көлемі жағынан өте үлкен емес, 180 градусқа бұрылық.

4 ұпай – сурет контуры бойынша үлгіге сай емес, саны және көлемі есепке алынбаған.

5 ұпай – түсініксіз сызықтар.

#### **4-тапсырма: Ярослав Йирасиктың мектепке оқуға даярлықты анықтаудағы бағдарлаушы сауалнамасы (тест)**

**Мақсаты:** әлеуметтік көзқарас деңгейін (дүниетаным) бағалау және ойлау операциясының деңгейін анықтау.

1. Үй жануарының қайсысы үлкен: ат па? ит пе? Ат – 0 ұпай, қате жауап - 5 ұпай.
2. Ұйқыдан тұрғанда таңертеңгі асты ішеміз, ал күндіз .....  
Түскі ас - 0 ұпай, қате жауап - 3 ұпай.
3. Күндіз жарық, ал түнде ....  
Қараңғы - 0, қате жауап - 4 ұпай
4. Аспан көгілдір, шөп.... Жасыл - 0 ұпай, қате - 4 ұпай
5. Алма, жүзім, өрік – бұл не... Жемістер - 1 ұпай, қате - 4 ұпай
6. Поезд жүріп кеткенше дейін неге шлаг бауым жабық тұрады? Поез машинамен соқтығыспау үшін - 0 ұпай, қате - 1 ұпай
7. Алматы, Ақтөбе, Москва деген не? Қала ұпай - 1, станция - 0 ұпай
8. Сағат тілі нешені көрсетіп тұр?  
Дұрыс - 4 ұпай, жақсы көрсетіп тұр - 3 ұпай, білмеймін - 0 ұпай
9. Кішкентай сиыр бұл-бұзау, кішкентай ит - бұл ....кішкентай қой ?  
Күшік, қошақан - 4 ұпай, дұрыс жауап - 0 ұпай, дұрыс емес - 1 ұпай
10. Ит тауыққа ұқсайды ма, мысыққа ұқсайды ма? Не себепті барлық машинада тормоз бар?  
2 себебі бар бұл- құбылыстарда тоқтау үшін, тоқтау үшін - 0 ұпай  
1себеп - 0 ұпай , қате - 1 ұпай.
11. Балта мен балаға бір-біріне қалай ұқсайды? Сараптары бар екеуі де құрал – 2 ұпай, қате жауап – 0 ұпай
12. Мысық пен ақ тиін ұқсайды ма?  
Ия (белгілерін атаса) - 3 ұпай, атай алмаса - 0 ұпай.
13. Шеге мен винт ұқсайма?  
Ия (белгілерін атаса) - 3 ұпай жоқ (атай алмаса) -0
14. Биіктен секіру, футбол, теннис ....бұл?  
Спорт – 3 ұпай, ойын жаттағу -2 ұпай, қате жауап - 0 ұпай
15. Қандай транспорт түрлері бар?  
3 транспортты атаса - 4 ұпай, егер де транспорт не екенін түсіндіргеннен соң атаса – 2 ұпай.



16. Кәрі адам мен жас адам деген не? Олардың айырмашылығы қандай?

Ақ шаш, әжем, көзі нашар көреді, құлағы нашар естиді - 4 ұпай, 2-3 белгіні атаса -2 ұпай, қате жауап – 0 ұпай

17. Адамдар неге спортпен айналысады? 2 себебі бар (дені сау болу үшін, күшті болу үшін, шапшаң болу үшін, тік жүру үшін, ре- корд жасау үшін ) - 4, 1 себеп - 2 ұпай, қате жауап – 0 ұпай

18. Егер адам жұмыс жасаудан бас тартса, ол қандай адам? Оның жалақысы аз, жалқау адам - 2 ұпай, қате жауап - 0 ұпай

19. Неге конвертке марка жапсырамыз? Оны басқа қалаларға жеткізу үшін – 5 ұпай

Айыппұл төлеу үшін – 2 ұпай, қате жауап – 0 ұпай

### **Қорытынды бағалау:**

Барлық сұрақтардың ұпайлары қосылып жинақталады. Олар 5 топқа жүйеленеді:

I. топ. 24 ұпайлары жоғары

II. топ. 14- 23 ұпайға дейін

III. топ. 1-13 ұпайға дейін

IV. топ. 1- 10 ұпайға дейін

V. топ. 11 ұпайдан төмен

Жүйелеу бойынша алғашқы үш топ қанағаттанарлық деп есептеледі:

24 + 13 дейін ұпай жинаған балалар мектепке оқуға дайын деп есептеледі.

### **Сынақтың жалпы қорытынды бағасы:**

Алғашқы 3 субтест бойынша 3-6 ұпай жинаған балалар мектепке оқуға даяр деп есептеледі. 7-9 ұпай жинаған балалар мектепке оқуға даярлықтың орташа деңгейін көрсете отырып, интеллектілік қажет ететіндігін дәлелдейді

## **Мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілетін психодиагностикалық жұмыстар**

**Мақсаты:** студенттердің психодиагностикалық тексеру қорытындыларын жинақтаудағы практикалық дағдыларын қалыптастыру, тиісті қорытындыны жасап, өңдеуге үйрету.

**Тапсырма:** Төменгі психикалық процестерге психодиагностикалық тексеру жүргізу: қабылдау (суретте не жетіспейді?) (зейін) «тыныс» белгілерін қою» (зейін) «Фигураны ата (ойлау) ә кері бейнелері» (мектепке даярлық топтарында балалар саны – 5, одан да жоғары) берілген таным процестерінің даму процестерінің даму деңгейін анықтау қажет. Әрбір тексерілген балаға, хаттама толтырылады.

## 2.Педагогикалық диагностиканың этикалық ережелері

Педагогтердің нәтижелерді түсіндіру кезінде арнайы білімді талап етпейтін кейбір, теориялық және психометриялық негізделген әдістемелерді ғана қолдануға құқығы бар (мысалы, оқу жетістіктерінің немесе кәсіби шеберліктің тесттері). Жоғары кәсіби сараптамалық әдістерді қатар пайдалануды талап ететін бір мәнді стандартты нұсқаулықпен, қажетті сенімділік және валидтік көрсеткіштерімен қамтамасыз етілмеген әдістемелерді несихолог-мамандар пайдалана алмайды. Пайдаланушы-несихолог осы практикалық салада жұмыс істейтін психологтармен қойылған міндеттерді шешу үшін қандай әдістемелер қолданылуы мүмкін екендігі туралы алдын ала кеңесуі тиіс. Comment. Егер психологтар пайдаланушыны әдістемені дұрыс пайдалану психодиагностика бойынша жалпы білімді немесе әдістемені меңгеру бойынша арнайы дайындықты талап ететіндігі туралы ескертсе, онда пайдаланушы басқа әдістемені таңдауға немесе тиісті дайындықтан өтуге, не психологтың психодиагностикасын жүргізуге тартуға, не психодиагностиканы жүргізуден бас тартуға міндетті. Психодиагностикалық әдістемелерге рұқсат алатын пайдаланушы кәсіби құпияның барлық талаптарын сақтау бойынша өзіне автоматты түрде міндеттеме алады, сыналушы мен үшінші тұлғаларға қатысты тексеру жүргізуде барлық этикалық нормаларды ұстанады.

2.Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың әлеуметтік дамуының диагностикасы.

(әңгіме С. А. Банков әзірледі))

Әңгімелесу үшін сұрақтар:

- 1.Тегі, аты, әкесінің атын атаңыз.
- 2.Анамның, әкенің тегін, атын, әкесінің атын атаңыз.
- 3.Сен қыз немесе ұлсың ба? Сен кім боласың, қашан өсесің: ағалар немесе ағалар?
- 4.Сізде ағасы (әпкесі) бар ма?
- 5.Неше жастасың? Екі жылдан кейін қанша болады?
- 6.Енді таңертең немесе кешке(күн немесе таңертең)?
- 7.Таңғы кезде-кешке немесе таңертең? Таңертең немесе күндіз тамақтанасың ба? Бұрын не болады - түскі ас немесе кешкі ас? Күн немесе түн?
- 8.Қайда тұрасың? Үй мекен-жайын атаңыз.
- 9.Әкем (анам) кім жұмыс істейді?
- 10.Сен сурет салғанды ұнатасың? Бұл қарындаш қандай түсті?
- 11.Қазір қандай уақыт - қыс, көктем, жаз, күз? Неге сен осылай ойлайсың?
- 12.Қыста немесе жазда шамамен сырғанауға болады ма?
- 13.Неліктен жазда емес, қыста қар болады?
- 14.Пошташы (дәрігер, мұғалім) не істейді?

15. Мектепте қоңырау, парта не үшін қажет?
16. Сен өзі(а) шәкәрім мектепке баруға?
17. Оң көзді, сол құлақ бар. Гла не үшін қажет үшін, құлақ?
18. Сен қандай жануарларды білесің?
19. Қандай құстар?
20. Кім көп: сиыр немесе ешкі? Құс немесе ара? Кімде көп аяғы: ит немесе петуха бар ма?
21. Не көп: 8 немесе 5, 7 немесе 3? 3-тен 6-ға дейін, 9-дан 2-ге дейін есептеңіз.
22. Сіз не айтасыз?
- Жауаптарды бағалау:
1. Бір тармақтың барлық сұрақтарына дұрыс жауап беру үшін бала 1 балл ала алады (бақылаудан басқа).
2. Бала тармақтың қосымша сұрақтарына дұрыс, бірақ толық емес жауаптар үшін 0,5 балл ала алады.
3. Дұрыс жауаптар: "әкем зауытта инженер болып жұмыс істейді", "иттің аяғы петухтан артық, иттің төртеуі, петух - екісі". "Ана-Таня", "әкем жұмыста жұмыс істейді", сондай-ақ "көп-кем" белгілеріндегі қателер қате деп саналады»
4. Бақылау мәселелеріне 5, 8, 15, 22 жатады.
- Оларға жауаптар осылай бағаланады:
- 5-ші: егер бала қанша жыл болатынын есептесе - 1 балл, егер айды есепке алғанда жылды атаса-3 балл.
- 8-ші: өз қаласының атауы бар толық мекен-жайы үшін - 2 балл, белгілері бойынша негізделген жауабы үшін (3 белгіден кем емес) - 2 балл, 3 белгіден кем-1 балл;
- 15-ші: мектеп атрибутикасын әрбір дұрыс қолдану үшін - 1 балл;
- 22 - ші: дұрыс жауап үшін-2 ұпай.
- 5.16-тармақ 15 және 17-тармақтармен бірге бағаланады. Егер 15-тармақта бала 3 балл алса және 16-тармаққа оң жауап берсе, хаттамада мектепте оқуға деген оң уәждеме белгіленеді (бұл ретте балдың жалпы сомасы 1 баллдан кем болмауы тиіс).
- 4-тен аз).
- Әңгімелесу нәтижелерін бағалау
- Мектеп үшін 24-29 балл, дайындықтан аз - 20-24 балл, дайындықтан өтпеген - 15-20 балл алған балалар әбден жетілген болып саналады.

**Гиперактивтілікті анықтауға арналған сауалнама  
(Коннерс бойынша)**

Аты -жөні \_\_\_\_\_

Жасы \_\_\_\_\_

Күні \_\_\_\_\_

Бақылау белгілері	Белгінің көріну дәрежесі			
	жоқ (0)	Төмен (1)	орташа (2)	жоғары (3)
1. Қозғалыс мазасыздығы (үнемі _____ қозғалыста _____ болу)				
2. Ашушаңдығы, импульсивтілігі _____				
3. Басқа балалардың оқуына кедергі жасау _____				
4. Назадтың тез және жиі ауысуы _____				
5. үнемі орында қиындықпен отыруы _____				
6. Немқұрайлылық, жан-жағына алаңдау _____				
7. _____ Шыдамсыздық				
8. _____ Жылауықтығы				
9. Көңіл-күйдің бірден және тез ауысуы _____				
10. Ашуға тез бой алдыру,теріс қылықтары _____				
Общая сумма				

## «Педагогикалық диагностика әдістемесі»

пәні бойынша бақылау сұрақтары

1. Қазіргі психодиагностиканың даму кезеңі:

- а) психофизикалық
- б) клиникалық
- в) практикалық
- г) математикалық
- д) ғылымилық

2. XIX ғ. пайда болған әдістер:

- а) құжаттарға анализ жасау
- б) коммуникативтік қызмет
- в) пәнаралық қызмет
- г) бағдарлау
- д) объектілі байланыс

3. Математикалық статистикалық әдістердің басқа ғылымдарда қолдануы:

- а) бағдарлау мүмкіндіктері
- б) медициналық
- в) қолдану ерекшеліктері
- г) қолдану мүмкіндіктері
- д) қабілет мүмкіндіктері

4. Антропометриялық лабораторияны ашқан ғалым:

- а) Айзенк
- б) Кеттел
- в) Гальтон
- г) Фишер
- д) Спирмен

5. Факторлық анализді ұсынған ғалым:

- а) В. Т. Матолин
- б) Е. А. Климов
- в) Спирмен
- г) Р. Кеттел
- д) А. Бине

6. «Диагностика» ұғымының анықтамасы:

- а) дағды
- б) айқын, білім
- в) мінез
- г) іс-әрекет
- д) білім

7. Интеллектуалдық тесті өңдеген ғалым

- а) Матолин
- б) Климов

в) Вицлак

г) А. Бине

д) Гальтон

8. Психодиагностиканың міндеттері а) өмірлік ситуация

б) психологиялық ситуация

в) педагогикалық ситуация

г) тәжірибелік ситуация

д) ұзақ бақылау, көмек көрсету

9. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму деңгейін анықтау бағыты:

а) әлеуметтік дайындық

б) әдіснамалық

в) теориялық

г) отбасылық

д) ғылымилық

10. Психодиагностика ғылымының қағидалары:

а) айқындық

б) зиян келтірмеу

в) бағдарлық

г) эмоционалдық

д) сезімдік

11. «Психодиагностика» ұғымының түсіндірілуі

а) әр түрлі құралдарды пайдалану

б) өзіндік әрекет

в) өзіндік іс-әрекет

г) өзіндік сана

д) өзіндік баға

12. Психодиагностиканың негізгі әдістері

а) бақылау

б) әдіс-тәсіл

в) айқындау

г) өңдеу

д) пайдалану

13. Зейін дегеніміз:

а) адам санасының белгісі

б) дағдының даму дәрежесі

в) психикалық әрекетті тұрақтату

г) машықтану қасиеті

д) дағдылану қасиеті

14. Зейіннің көлемі:

а) сек 1/15 – 8-9 әріп

б) сек 1/20 – 7-8 әріп

в) сек 1/10 – 5-9 әріп

г) сек 1/ 8 – 4-6 әріп

д) сек 1/9 – 6-7 әріп

15. Тест әдісін өңдеудің кезеңдері

а) тестің сипаты

б) қойылатын талаптар

в) тестің жоспары өңделеді

г) қорытынды

д) жылдамдық

16. Жалпы психодиагностиканың қарастыратын мәселелері.

а) әдістемелерге қойылатын талаптар және іс жүзінде пайдалану

б) эмперикалық анализ

в) психологиялық анализ

г) психофизикалық анализ

д) құжаттарға анализ

17. Индивидке психологиялық мінездеме берудің ерекшеліктері:

а) қысқа мерзімде диагностикалық информацияны жинақтау

б) эмоционалық

в) табиғилық

г) еріктік

д) сезімдік

18. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму деңгейін зерттеу әдістемелерінің бағыты:

а) интеллектуалдық

б) шығармашылық

в) білімдік

г) бағдарлық

д) әрекеттік

19. Алғашқы эксперименталды психологиялық лабораторияны ашқан ғалым:

а) Г. Вицлак

б) Р. Кеттел

в) Г. Айзенк

г) В. Вунд

д) Гальтон

20. Социометрия әдісін қай жылы, қай ғалым ғылымға енгізді ?

а) Р. Созеком (1962-1963 ж )

б) Я. Я. Марено ( 1892-1974 ж )

в) Т. Лири (1893-1899 ж )

г) Д. Дарвин (1863-1866)

д) С. Сеченов (1874-1878)

21. Корреляция әдісін ұсынған ғалым

- а) Гальтон
- б) Спирмен
- в) Вицлак
- г) Фишер
- д) П.Экман

22. Психодиагностикалық әдістемелерді таңдауда қойылатын талаптар:

- а) психодиагностика
- б) психокоррекция
- в) психотерапия
- г) таңдалған әдістеменің түсінікті болуы
- д) психоанализ

23. Оқу–тәрбие үрдісін диагностикалауды ұйымдастырудың түрлері

- а) оқу жоспары мен бағдарламалары, олардың орындалуы
- б) ұйымдастыру түрі
- в) бақылау түрі
- г) тәрбие жұмысы
- д) техникалық құралдарды дайындау

24. Жеке тұлғаның өмір бағытын көрсететін компоненттер:

- а) бағыт-бағдар
- б) дүниетаным мен сенім
- в) еңбек әрекеті
- г) адам қажетін өңдеу
- д) тапсырма беру

25. Мінездің негізгі сапалары

- а) жігерсіздік
- б) дүниеге көзқарас
- в) бірқалыптылық
- г) әлеуметтік
- д) қоғамдық

26. Алғашқы эксперименталды психологиялық лабораторияны ашқан ғалым:

- а) Г. Вицлак
- б) Р. Кеттел
- в) Г. Айзенк
- г) В. Вунд
- д) Гальтон

27. Социометрия әдісін қай жылы қай ғалым ғылымға енгізді ?

- а) Р. Созеком (1962-1963 ж )
- б) Я. Я. Марено ( 1892-1974 ж )
- в) Т. Лири (1893-1899 ж )
- г) Д. Дарвин (1863-1866)
- д) С. Сеченов (1874-1878)



28. Корреляция әдісін ұсынған ғалым

- а) Гальтон
- б) Спирмен
- в) Вицлак
- г) Фишер
- д) П. Экман

29. Психодиагностикалық әдістемелерді таңдауда қойылатын талаптар:

- а) психодиагностика
- б) психокоррекция
- в) психотерапия
- г) таңдалған әдістеменің түсінікті болуы
- д) психоанализ

30. Оқу–тәрбие үрдісін диагностикалауды ұйымдастырудың түрлері

- а) оқу жоспары мен бағдарламалары, олардың орындалуы
- б) ұйымдастыру түрі
- в) бақылау түрі
- г) тәрбие жұмысы
- д) техникалық құралдарды дайындау

31. Жеке тұлғаның өмір бағытын көрсететін компоненттер:

- а) бағыт-бағдар
- б) дүниетаным мен сенім
- в) еңбек әрекеті
- г) адам қажетін өңдеу
- д) тапсырма беру

32. Мінездің негізгі сапалары

- а) жігерсіздік
- б) дүниеге көзқарас
- в) бірқалыптылық
- г) әлеуметтік
- д) қоғамдық

33. Қазіргі психодиагностиканың даму кезеңі:

- а) психофизикалық
- б) клиникалық
- в) практикалық
- г) математикалық
- д) ғылымилық

34. XIX ғ. пайда болған әдістер:

- а) құжаттарға анализ жасау
- б) коммуникативтік қызмет
- в) пәнаралық қызмет
- г) бағдарлау
- д) объектілі байланыс

35. Математикалық статистикалық әдістердің басқа ғылымдарда қолдануы:

- а) бағдарлау мүмкіндіктері
- б) медициналық
- в) қолдану ерекшеліктері
- г) қолдану мүмкіндіктері
- д) қабілет мүмкіндіктері

36. Антропометриялық лабораторияны ашқан ғалым:

- а) Айзенк
- б) Кэттел
- в) Гальтон
- г) Фишер
- д) Спирмен

37. Факторлық анализді ұсынған ғалым:

- а) В. Т. Матолин
- б) Е. А. Климов
- в) Спирмен
- г) Р. Кеттел
- д) А. Бине

38. «Диагностика» ұғымының анықтамасы:

- а) дағды
- б) айқын, білім
- в) мінез
- г) іс-әрекет
- д) білім

39. Интеллектуалдық тесті өңдеген ғалым

- а) Матолин
- б) Климов
- в) Вицлак
- г) А. Бине
- д) Гальтон

40. Психодиагностиканың міндеттері

- а) өмірлік ситуация
- б) психологиялық ситуация
- в) педагогикалық ситуация
- г) тәжірибелік ситуация
- д) ұзақ бақылау, көмек көрсету

41. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму деңгейін анықтау бағыты:

- а) әлеуметтік дайындық
- б) әдіснамалық
- в) теориялық

г) отбасылық

д) ғылымилық

42. Психодиагностика ғылымының қағидалары:

а) айқындық

б) зиян келтірмеу

в) бағдарлық

г) эмоционалдық д) сезімдік

43. «Психодиагностика» ұғымының түсіндірілуі

а) әр түрлі құралдарды пайдалану

б) өзіндік әрекет

в) өзіндік іс-әрекет

г) өзіндік сана

д) өзіндік баға

44. Психодиагностиканың негізгі әдістері

а) бақылау

б) әдіс-тәсіл

в) айқындау

г) өңдеу

д) пайдалану

45. Зейін дегеніміз:

а) адам санасының белгісі

б) дағдының даму дәрежесі

в) психикалық әрекетті тұрақтату

г) машықтану қасиеті

д) дағдылану қасиеті

46. Зейіннің көлемі:

а) сек 1/15 – 8-9 әріп

б) сек 1/20 – 7-8 әріп

в) сек 1/10 – 5-9 әріп

г) сек 1/8 – 4-6 әріп

д) сек 1/9 – 6-7 әріп

47. Тест әдісін өңдеудің кезеңдері

а) тестің сипаты

б) қойылатын талаптар

в) тестің жоспары өңделеді

г) қорытынды

д) жылдамдық

48. Жалпы психодиагностиканың қарастыратын мәселелері.

а) әдістемелерге қойылатын талаптар және іс жүзінде пайдалану

б) эмперикалық анализ

в) психологиялық анализ

г) психофизикалық анализ

д) құжаттарға анализ

49. Индивидке психологиялық мінездеме берудің ерекшеліктері:

а) қысқа мерзімде диагностикалық информацияны жинақтау

б) эмоционалық

в) табиғилық

г) еріктік

д) сезімдік

50. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму деңгейін зерттеу әдістемелерінің бағыты:

а) интеллектуалдық

б) шығармашылық

в) білімдік

г) бағдарлық

д) әрекеттік

## ГЛОСАРИИ

**Абстракция** – шындықтағы заттар мен құбылыстарды жалпылау арқылы оның елеулі қасиеттерін ойша бөліп алуға мүмкіндік беретін ой-тәсілдерінің бірі.

**Апперцепция** – қабылдаудың адамның өткен тәжірибесінен, психикалық әрекетінің жалпы мазмұнынан және жеке-даралық ерекшеліктерінен тәуелділігі.

**Апраксия** – қозғалыс әрекетінің жоғары деңгейінің бұзылуына байланысты бағытталған қозғалыстар мен әрекеттердің бұзылуы.

**Ассоциация** – сыртқы және ішкі тітіркендіргіштердің әсерінен туындайтын жан қуаттарының арасындағы байланыс.

**Ақыл-ой (интеллект)** – индивидтің ақыл-ой қабілеттері құрылымының салыстырмалы түрдегі тұрақтылығы. Ақыл-ойдың мазмұндық құрылымы және өлшем құралдарының қолданылуы индивидтің тиісті қоғамдық маңызды белсенділігінің (оқу, өндіріс, саясат ж.т.б.) сипатына тәуелді.

**Аутизм** – адамның сыртқы дүниеден оқшауланып, өзімен-өзі болып іштей сары уайымға салынған кездегі көңіл күйі.

**Афазия** – сөйлеу қабілетінен толық немесе ішінара айырылу.

**Аффилиация** – адамның басқалармен қарым-қатынас жасауды қажетсіну.

**Әлеуметтену** - қарым-қатынаста және іс-әрекетте жүзеге асатын әлеуметтік тәжірибені индивидтің меңгеруі және белсенді қайта жаңғырту үрдісі мен нәтижесі.

**Бақылау локусы** – адамның өз әрекетінің нәтижесіне жауапкершілікті сыртқы күштерден немесе өз қабілеттері талпыны- старынан көру бейімділігі.

**Бихеовиоризм** – психиканы, мінез-құлықтың әр түрлі көрініс- терін организмнің сыртқы әсерге қайтаратын жауап реакциясының жиынтығы деп түсіндіретін психологиялық бағыт.

**Галюцинация** – айналасында жоқ заттарды көріп, не естіп тұрғандай қабылдайтын жүйке ауруы.

**Генетикалық әдіс** – психиканың түрлі формаларының тұқымқуалаушылық көріністерін ғылыми тұрғыда зерттеу әдісі.

**Генотип** –жүйке қызметінің туа пайда болатын түрі.

**Гетеростреотипы** – бір этностың басқа өкілдері туралы пікірлері. Этностардың өзара қарым-қатынасына қарай оның жағымды, жағымсыз түрлері болады.

**Гештальтпсихология** – психиканы бөлшектенбейтін, оны тұтас бейне деп түсіндіретін батыс психологиясының бір бағыты.

**Гиперболизация** – заттың жеке сипаттары мен белгілерін үлкейтіп не кішірейтіп көрсетуде қолданылатын қиял бейнелерін жасайтын

әдістерінің бірі.

**Гипноз** – арнайы әсерлердің салдарынан адам санасының белгілі уақыт көлемінде ұйқыға жуық күйі.

**Гипнопедия** – ұйқы кезінде адамды оқытудың ерекше бір әдісі.

**Девианттық мінез-құлық (ауытқу)** – қоғамда қалыптасқан құқықтық және адамгершілік нысандарға қарама-қайшы келетін әрекеттер. Д.м.қ. негізгі түрлері – құқық бұзушылық және қылмыстық жауапкершілікке тартылмайтын моральға қайшы мінез-құлық.

**Делинквент (құқық бұзушы)** – кейбір шектен тыс жағдайда іс-әрекеті қылмыстық жазалауға алып келетін, мінез-құлқында ауытқуы бар субъект.

**Дисперсиялық анализ** – түрлі факторлардың әсерін талдауға мүмкіндік беретін статистикалық әдіс.

**Еркін ассоциациялар әдісі** – адамдардың берген жауаптары арқылы оның бақылауынсыз айта салған сөздері мен ойларының негізгі себептері мен көздерін табуға мүмкіндік беретін терапиялық әдіс.

**Жас ерекшелік дағдарылыстары** – шұғыл психологиялық өзгерістермен сипатталатын онтогенез ерекше кезеңі. Неротикалық немесе травматикалық типтерге қарағанда, Ж.е.д. тұлғалық дамудың қалыпты дамуына қажетті заңды үрдіс болып табылады.

**Жеке даралық** – тұлғаның әлеуметтік маңызды сапаларының ерекше және қайталанбас көріністері.

**Жетістік тестілері** – зерттелінушінің нақтылы білімдері мен икемділіктерді, дағдыларды игеру деңгейін анықтайтын психологиялық диагностика әдістерінің бірі.

**Инсайт** – сананың кенеттен оянуы, жаңа түсініктің кенет пайда болуы.

**Интериоризация** – сыртқы әрекет түрлерінің игерілуі арқасында адам психикасының ішкі құрылымдарының қалыптасуы.

**Интерференция** – операция мен әрекет байланысынан туындайтын нәтижені төмендететін не жоққа шығаратын заңдылық.

**Интроверсия** – өз ойымен өзі болуға ұмтылушылық, ішкі жан дүниеге үңілушілік.

**Интроспекция** – адамның өз санасының ішкі әлемін зерттеуі.

**Интуиция** – ойланбай, не пікір түймей-ақ тікелей тұжырымдайтын білім.

**Инфантилизм** – адам психикасы дамуының тежелуі, тоқырауға ұшырауы.

**Инциация** – жасөспірімді ересек адамдар қатарына қосуға арналған жол-жорамен рәсімдеу.

**Ипохондрия** – өз денсаулығына шамадан тыс көңіл бөлушілік, жазылмайтын ауруға шалдығып қалам ба деп қорқушылық.

**Иррадиация** – жүйке процестерін (қозу, тежелу) пайда болған мидың алабына, басқа бөліктеріне таралуы.

**Кәсіптік бағдар** – мамандық пен қызмет таңдаудағы қолайлысын табуды мақсат еткен, тұлғаның икемділіктері мен қабілеттерін анықтауға бағытталған психологиялық-педагогикалық іс-шаралар кешені.

**Когнитивтік психология** – адамның танымдық процестерінің даму ерекшеліктері мен заңдылықтарын, сондай-ақ, сана құрылымын зерттейтін психологияның бір бағыты.

**Коммуникация** – адамдардың әлеуметтік өзара әрекеттестіктің мағыналық аспектісі.

**Консонанс** – дыбыстардың үйлесімділігі, жағымдылығы.

**Константность** – қабылданатын заттың тұрақтылығы, оның сезім мүшелерінің тітіркену параметрлерінен тәуелсіздігі.

**Контент талдау** – құжаттар мен бейнетаспаларда, сұхбаттарда т.б. мәліметтерді талдау және бағалау әдісі мұнда осы материалдардың қолдану жиілігі білдіретін ұғымдар мен түйіндер тіркеледі.

**Конфабуляция** – естің бұзылуы салдарынан туындайтын жалған еске түсіру.

**Конфликт** – өзара әрекеттес субъектілердің әр түрлі бағыт- тағы мақсаттық қызығулар позицияларының пікірлері мен көзқарастарының шиеленісуі.

**Корпорация** – өз тобының мүддесінен басқаны ойламайтын адамдар тобы.

**Корреляциялық анализ** – зерттелетін белгілер немесе факторлардың формасын, белгісін және байланыс тығыздығын бағалаудың статистикалық әдісі.

**Колледждегі психология қызметі** – әрбір баланың толыққанды психологиялық және тұлғалық дамуына әсер ететін жағдайлармен қамтамасыз ету негізгі мақсаты болып табылатын білім беру жүйесіндегі арнайы сала.

**Көлдененен қию әдісі** – белгілі бір жас кезеңіндегі адамдар тобын зерттеу арқылы психиканың жастық және даралық даму ерекшеліктері мен заңдылықтарын зерттеу әдісі.

**Креативтілік** – жеке адамның тұрақты салыстырмалы сипаттама- сын құрайтын дарындылықтың шығармашылық қабілетінің деңгейі.

**Креативті тестілері** – жеке адамның шығармашылық қабілеттерін зерттеу мен бағалауға арналған әдістеме жиынтығы.

**Кросс мәдениет психологиясы** – психиканың даму және қалыптасу заңдылықтарын әлеуметтік және мәдениет, экологиялық факторлар ықпалына байланыстыра зерттейтін психология саласы.

**Қарым-қатынас психологиясы** – адамдар арасындағы өзара қарым-қатынас мәселелерімен айналысатын психологиялық ғылым саласы (іскер, дипломатиялық, ұжымдық, жанұя, қызметтік ж.т.б.)

**Лабилділік** – жүйке жүйесінің негізгі қасиеттерінің бірі, импульстардың

пайда болу және аяқталу жылдамдықтарын сипат- тайтын заңдылық.

**Либи́до** – сексуалдық еліктеуден көрінетін жыныстық мінез- құлық түрлерінің бірі.

**Лонгитюдное исследование** – адамның өмір циклі фазаларының жастық және даралық диапазондарын анықтауға мүмкіндік беретін белгілі бір зерттелінушілерді ұзақ та жүйелі түрде зерттеу.

**Медитация** – белгілі бір объектіге зейінін шоғырландырып, бөгет жасайтын барлық факторларды аластатқызу арқылы терең ойға бату.

**Методология** – теориялық және практикалық іс-әрекетті ұйым- дастыру мен құрудың принциптері мен тәсілдерінің жүйесі туралы ілім.

**Мнимоника** – есте сақтауды жеңілдетіп, естің көлемін арттыратын жасанды тәсілдер жүйесі.

**Мотивация** – организмнің белсенділігін тудыратын және оның бағыттылығын анықтайтын жүйесі.

**Невротизм** – эмоциялық тұрақсыздық пен өзін-өзі сыйлаудың төмендігімен, вегетациялық кінәраттармен сипатталатын көңіл күй.

**Негативизм** – баланың айналадағы адамдар әсеріне негізсіз қарсыласуы. Оның пассивтік және активтік түрлері кездеседі.

**Необихевиоризм** – дәстүрлі бихевиоризмнің мінез-құлықты түсіндірудегі «реакция–стимул» формуласын «аралық айнымалылар» ұғымымен толықтырған америкалық психологияның бір бағыты.

**Неофрейдизм** – фрейдизмнің кейбір биологиялық, психологиялық көзқарастарына қарсы шығып, оларды жеке адамның әлеуметтік-мәдени факторлармен толықтырылған батыс әлеміндегі психологияның бір бағыты.

**Онтогенез** – организмнің ұрықтану сатысынан бастап жеке өмір жолы аяқталғанға дейінгі жеке дара дамуы.

**Оқуды игеру (обучаемость)** – оқу үрдісінде адамның білімді, білікті және дағдыларды игеруінің жылдамдығы мен сапасының жеке өзіндік көрсеткіші.

**Педагогикалық психология** – педагогикалық үрдістің психикалық құбылыстары мен заңдылықтарын, даму ерекшеліктерін зерттейтін психология саласы.

**Пилотаждық зерттеу** – негізгі зерттеудің алдында жүргізілетін оның қарапайым «іздістіруші эксперимент» деп аталатын зерттеу әдісінің бір түрі.

**Профессография** – түрлі кәсіптердің адамның жеке қасиеттеріне, психологиялық қабілеттеріне, физикалық мүмкіндіктеріне сәйкес келу–келмеу себептерін зерттейтін әдіс.

**Психология** – психиканың заңдылықтарын психикалық құбылыстарды, үрдістерді, қалыптарды, индивидтің даму жолын және оның қоршаған ортамен өзара қарым-қатынасының қалыптасуын зерттейтін ғылым.



**Психика** – жоғары дәрежеде құрылған бас миының мінез- құлықпен іс-әрекетті қамтамасыз ету қабілеті.

**Психодиагностика** – тұлғаның потенциалдық қабілеттерін психикалық үрдістердің даму деңгейін, сондай-ақ әрі қарай да- муна болжау немесе тиісті психологиялық түзету мақсатымен эмоционалдық тепе-теңдікті анықтауды өзінің мақсаты етіп қойған психология саласы.

**Психодиагностикалық әдіс** - психологияның зерттеу әдісі. П.э. негізгі ерекшелігі (сипаттау мен эксперименттен ерекшелігі) - оның өлшеу және сынауға бағытталғандығы, соның негізінде зерттеуші құбылыстың сандық және сапалық квалификациясы анықталады.

**Психодиагностикалық зерттеу** – жұмыс негізі психологиялық диагноз болып табылатын, психолог жұмысының бір түрі. П.з. негізгі сатылары: зерттеу мақсаттарына сәйкес деректер жинау, алынған нәтижелерді өңдеу және талдау, шешім қабылдау (диагноз және болжам).

**Психологтың кәсіби этикасы** - психологтың өз іс-әрекетінде коллегаларымен, ғылыми қоғамдастықпен, сондай-ақ психологиялық көмек сұрап келген адамдармен, зерттеуге қатысушылармен өзара қарым-қатынасында арнаулы адамгершілік талаптарды жүзеге асыру.

**Психикалық дамуында ауытқуы бар балалар** - баланың психикалық дамуындағы сенсорлық ақаулардың (саңыраулық, на- шар есту, соқырлық, нашар көрушілік), орталық жүйке жүйесі жарақаттануының (ақыл-естің кемістігі, дамудың тежелуі, қозғалыстың бұзылуы, сөйлеудің күрделі кемістігі) салдарынан болған нормадан ауытқушылық.

**Психологиялық түзету** - тұлғаның кейбір келеңсіз сапалары мен көріністерін түзетуге бағытталған, психолог жүргізетін жүйелі іс-әрекеттер мен операциялар жиынтығы.

**Психоанализ** – адамның мінез-құлқының қозғаушы күші мен шешуші факторы жыныстық елігу (либидо) болып табылады, нәсіпқұмарлық тіршіліктің арқауы деп түсіндіретін психологиялық бағыттың атауы.

**Релаксация** – қатты қобалжудан немесе күшке түскен әрекеттен кейін адамның босаңсып, тынышталған күйі.

**Респондент** – сыналушы рөліндегі әлеуметтік-психологиялық зерттеуге қатысушы.

**Рефлекс** – организмнің сыртқы және ішкі тітіркендіргіштерге қайтаратын жауап реакциясы.

**Рефлексия** – адамның өз көңіл күйін, ішкі жан дүниесін, өзіндік санасын танып-білуге бағытталған процесс.

**Сензитивтілік** – психиканың қайсыбір жақтарының (ес, ойлау, т.б.) оқыту мен тәрбиелеуде қолайлы мүмкіндік туғызатын кезеңі.

**Сенсибилизация** – анализаторлардың тітіркендіргіш әсерінен сезгіштігінің артуы.

**Сенсорлық депривация** – адамның сенсорлық әсерлерден толық

айырылуы.

**Семантикалық дифференциал әдісі** – субъективті семантикалық мән-мағыналық кеңістікті құру әдісі.

**Семантикалық радикал әдісі** – мәндерді олардың ассоциативтік аймақтарын, өрістерін бөліп шығару арқылы талдаудан тұратын эксперименталдық семантиканың объективті әдістерінің бірі.

**Сомнамбулизм** – жүйке ауруына шалдыққан адамдарда кездесетін ұйқы кезіндегі жүріс-тұрыс.

**Социометрия** – шағын топтағы адамаралық байланыстарды зерттеуде қолданылатын әлеуметтік психологиялық тест.

**Субъективті семантикалық кеңістік** – қандай да бір объектілерді, ұғымдарды олардың мәндерін талдау арқылы классификациялау арқылы жүзеге асатын жеке-дара сананың категориялық құрылымының моделі.

**Тесттің валидтілігі** – тест нәтижелерін, жарамдылығын бағалайтын негізгі өлшемдердің бірі.

**Тест сенімділігі** – тесттің өлшем құралы ретіндегі дәлді-гінің және зерттеу кезінде кездесетін әр түрлі кедергілерге тұрақтылығының көрсеткіші.

**Тұлғаның өзін-өзі анықтауы** – қандай да бір мәселе туындаған жағдайда өзіндік позицияның туындауы мен қалыптасуы.

**Тұлғааралық қарым-қатынас** – адамдар арасындағы өзара байланыстың субъективті бастан өткеріліп, объективті түрде бірлескен іс-әрекет пен қарым-қатынас үрдісінде адамдардың бір-біріне әсер етуі тәсілдерімен және мінез-құлықтан көрініс береді.

**Фрустрация** – адамның мақсатына жете аламағандығынан пайда болатын реніші, күйзелісі, ойдың жүзеге аспауынан күйректенуі.

**Шкалалау** – психологияда қолданылатын өлшеуіш әдістердің бірі, сан жүйелерінің көмегімен шынайы (реальды) процестерді мө-дельдеу әдісі.

**Эвристика** – жаңалықты ашуда қолданылатын шығармашылық қызметін күрделі интелектуалдық есептер мен міндеттерді шешудегі таңдамалы ізденісті ұйымдастыру тәсілі.

**Эгоцентризм** – индивидтің өз мүдделеріне баса назар аударуы-нан, қандай да бір объектіге деген позициясын өзгерте алмауы.

**Эгоцентрлік сөйлеу** – баланың практикалық әрекетін реттеп бақылайтын, өзіне бағытталған сөйлеуі.

**Эдип комплексі** – ерте балалық шақта пайда болатын ұл баланың анасына деген санасыз түрде елігуі мен әкесіне жағымсыз, теріс қатынасын сипаттайтын фрейдизмнің негізгі ұғымдарының бірі.

**Эйдетизм** – бұрын қабылданған заттар мен құбылыстардың объектісі көзден таса болған жағдайда да көріп тұрғандай қабылдайтын естің ерекше құбылысы.

**Эйфория** – көбіне объективті жағдайларға сәйкес келмейтін қуанышты көңіл-күй, мамыражай бейқамдық.

**Экзистенционалдық психология** – жеке адамның бірегей қайталанбас өмірлік тәжірибесін зерттейтін гуманистік психологияның бір бағыты; мұнда өмір мен өлім, бостандық, махаббат, жалғыздық, бос уақыт, тіршіліктің мәні сияқты проблемалар қарастырылады.

**Эспектациялар** – адамның әлеуметтік рөлдерді атқару нормаларына қатысты талаптар жүйесі, топтағы қарым-қатынастар мен өзара әрекеттер жүйесін ретке келтіретін әлеуметтік санкциялардың бірі.

**Эмпирикалық психология** – психикалық өмірдің нақтылы құбылыстарын тікелей сипаттап, зерттейтін психологиялық бағыт.

**Эхोलалия** – кейбір психикалық науқастарда байқалатын басқалардың сөздерін автоматты түрде қайталау.

**Эхопраксия** – басқа адамдардың қозғалыс қимылдарының әрекеттеріне еліктеу арқылы қайталай беру.

**Ятрогениилер** – невроздардың пайда болуына мүмкіндік беретін психикалық күйдің және психогендік реакциялардың қолайсыз өзгерістері.

## ПАЙДАЛАНҒАН ӘДБИЕТТЕР

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41–44.
2. Ануфриев А. Ф. Практическая психодиагностика. Система основных понятий / А. Ф. Ануфриев Москва: Ось-89, 2012. 192 с.
3. Белкин А. С. Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении учащихся: диссертация ... доктора педагогических наук / А. С. Белкин. Москва, 1979.
4. Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. Москва: Педагогика, 1989. 137 с.
5. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика в профильном обучении / И. Ю. Гутник. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2005. 56 с.
6. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1996. 249 с.
7. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. Н. Давыдова. Астрахань, 2005. 343 с.
8. Долинер Л. И. Педагогическая диагностика: методика разработки и использования компьютерных тестов школьной успеваемости: учебное пособие / Л. И. Долинер, О. А. Ершова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 138 с.
9. Загрекова Л. В. Диагностика педагогических систем: методологические и научно-теоретические основы / Л. В. Загрекова // Диагностика функционирования педагогической системы высшей школы: материалы научно-практической конференции аспирантов, преподавателей вузов и общеобразовательных школ: в 2 частях / под ред. Л. В. Загрековой; Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 1998. С. 33–53.
10. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. Н. Колясникова Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учебное пособие / Л. В. Колясникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 152 с.
11. Лихачев Б. Г. Педагогика: курс лекций / Б. Г. Лихачев. Москва: Юрайт, 1999. 523 с.
12. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Г. Максимов. Москва: Академия, 2002. 272 с.
13. Михайлычев Е. М. Педагогическая диагностика в решении образовательных задач России первой половины XX века / Е. М. Михайлычев, Г. Ф. Карпова, Е. Е. Леонова // Педагогическая диагностика. 2005. № 3. С 3–9.

14. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений: в 3 книгах / Р. С. Немов. 4-е изд. Москва: ВЛАДОС, 2003. Кн. 3: 16. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
15. Абдильдин Ж.М., Абишев К.А. Формирование строя мышления в процессе деятельности. – Алматы, 1991. – 105 с.
16. Аймауытов Ж. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1989. – 560 б.
17. Аймауытов Ж. Тәрбие жетекші. – Қызылорда, 1924. – 105 б.
18. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: Санат, 1995, - 312 б.
19. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1994. – 285 б.
20. Алдамұратов Ә. Жалпы психология. – Алматы, 1996. – 200 б.
21. Анастаси А. Психологическое тестирование. Книга 1. М., 1982, с. 92-97
22. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Т.1. – М., 1980. – 322 с.
23. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980, - 415 с.
24. Ануфриев Е. А. Социальная роль и активность личности. – М.: МГУ, 1971. – 152 с.
25. Асипова Н. А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников: Автореф. дис. ... д.п.н.: 12.01.97. – Бишкек, 2009. – 24 с.
27. Әл-Фараби. Философиялық трактаттар. – Алматы: Ғылым, 1973, - 215 б.
28. Әбдіғалиев Б. Государственная политика и межнациональные отношения в РК. – Алматы, 1996. – 75 с.
29. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
30. Байтұрсынов А. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1989. – 320 б.
31. Байжұманова Б. И. Бастауыш мектеп оқушыларының танымдық қабілетін дамыту // «Қазақстан мектебі» №2, 1999.
32. Балтабаев М. Х. Казахская традиционная художественная культура в системе образования. – Алматы: РНК, 1994. – 189 с.
33. Бабаев С. Жалпы психология. – Алматы: Дарын, 2005. – 352 б.
34. Батишев Г. С. Статья: Вопросы философии. – М., 1995. – 129 с.
35. Бөлеев Қ. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге кәсіби дайындау: теориясы мен практикасы. – Алматы: Нұрлы әлем, 2004. – 304 б.
36. Коломинский Я. Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 116 с.
37. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
38. Кішібеков Д. Қазақ менталитеті: кеше, бүгін, ертең. – Алматы: Ғылым, 1999. – 200 б.
39. Қазақстан Республикасының «Жоғары білім туралы» заңы.

– Алматы: РБК, 2016. – 32 б.

40. Қазақстан Республикасының гуманитарлық білім беру тұжырымдамасы. – Алматы: Қазақстан, 2014. – 40 б.

## МАЗМҰНЫ

Кіріспе.....	3-5
Педагогикалық диагностика «ұғымы» .....	5-7
Педагогикалық диагностиканың функциялары мен міндеттері.....	7-8
Педагогикалық диагностика бағыттары.....	9-10
Педагогикалық диагностика түрлерінің сипаттамасы.....	10
Педагогикалық диагностика принциптері .....	10-12
Педагогикалық диагностиканың этикалық нормалары.....	12-13
Психодиагностиканың ғылыми-теориялық негізі.....	13-16
Психологиялық және педагогикалық диагностиканың тарихи байланысы.....	17-18
Педагогикалық диагностиканың даму тарихы.....	18-27
Тестологияның даму кезеңдері.....	28-35
Психологиялық-педагогикалық диагностика әдістерінің ерекшеліктері.....	36-37
Бақылау.....	37-39
Педагогикалық тәжірибе.....	39-41
Ауызша сұрау: сұхбат, әңгіме.....	41-44
Жазбаша сауалнама: анкета.....	44-48
Тестілеу.....	48-50
Сараптамалық бағалау әдісі.....	50-52
Құжаттаманы талдау.....	52-53
Контент – талдау.....	53-54
Өлшеу әдістемелеріне қойылатын жалпы талаптар.....	54-56
Өлшеулердегі жалпы тәсілдер.....	57-59
Өлшеу шкаласы.....	59-61
Нәтижелердің жиынтық кестесі.....	61-62
Сипаттама статистикасы: пайыздық көрсеткіштер; орталық үрдістің шаралары; өзгергіштік шаралары.....	62-65
Белгіні бөлу. Үлестіру нормалылығын тексеру.....	65-66
Асимметрия және эксцесс.....	67-68
Психологиялық-педагогикалық өлшеулерді бағалау критерийлері.....	68-69
Адамның жүйелі диагностикасына арналған әдістерді, әдістемелер мен аппаратураларды іріктеу және құру принциптері.....	69-71
Диагностикалық процесс.....	72-73
Диагноз және болжам.....	73-77
Педагогикалық диагноздың ерекшеліктері.....	77-79
Диагноздың қателері.....	79-80
Мектеп жасына дейінгі балалардың психодиагностикасы.....	81-89
Педагогикалық диагностиканың этикалық ережелері.....	90-92
«Педагогикалық диагностика әдістемесі» пәні бойынша бақылау сұрақтары.....	93-100
Глоссарий.....	101-107
Пайдаланған әдебиеттер.....	108-110

